

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Strategie a prostředky pomoci asistenta žákovi při učení  
Strategies and resources of help of assistant to student in learning

Tereza Žánová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: I. ST

Odevzdáním této diplomové práce na téma Strategie a prostředky pomoci asistenta žákovi při učení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. 4. 2019

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat paní doc. PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. . za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá strategiemi a prostředky pomoci asistenta pedagoga žákovi při učení. Teoretická část pojednává o tématech inkluze, pozici asistenta pedagoga i o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část práce řeší problémy dvou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základní školy. Jejím cílem je hledání a reflektování účinných cest pomoci asistenta pedagoga u dvou konkrétních žáků trpících poruchou ADHD. Praktická část je založena jako akční výzkum. Ten je rozdělen na dvě části. Každá část se věnuje jednomu žákovi. V první části akčního výzkumu věnované žákovi J. je řešen problém se záchvatovými stavy žáka a jeho navrácení zpět do učebního procesu. Během výzkumu bylo vypořádováno, že žáka zpět do učebního procesu vrací efektivně klidné jednání asistenta pedagoga spojené s navázáním očního kontaktu mezi žákem a asistentem. V druhé části akčního výzkumu věnované žákovi P. je řešen problém s nízkou sebedůvěrou žáka a časté vzdávání práce před jejím dokončením. Zde se ukázala jako efektivní pomůcka vyrobená za spolupráce asistentky pedagoga a třídní učitelky. Tato pomůcka pomáhá žákovi zaznamenat dílčí úkoly práce a žák si je tak ve své práci jistější.

### **Klíčová slova**

Strategie, prostředky, asistent, spolupráce asistenta a učitele, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, individualizace, heterogenní třída

## **ABSTRACT**

This thesis is about strategies applied by the teaching assistant and his tools of help in connection with the pupil in the learning process. The theoretical part includes the following themes: the inclusion, the position of teaching assistant and the pupils with special educational needs. The practical part of thesis solves the problems of two individual pupils with special educational needs visiting the first grade of elementary school. This part aims at searching and reflection of effective help from the teaching assistant to the pupil. The practical part is based on an action research that is divided into two parts. Each practical part is dedicated to one pupil. The first part of the action research dedicated to pupil J. solves a problem with pupil's seizures and his return to the learning process. During the research, it has been observed that the pupil is returned to the learning process through the quiet handling of teaching assistant connected with an eye contact. The second part of the action research is dedicated to the pupil P. The problem of low self-confidence and often giving up of his work before its completion is solved in this part. In this case the tool prepared in cooperation with the teaching assistant and the class teacher seems to be effective. This tool helps the pupil to record the particular tasks of his work and the pupil is more sure in his work.

## **KEYWORDS**

Strategy, resource, assistant, assistant and teacher cooperation, the pupils with special educational needs, individualization, heterogeneous class

# Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část práce.....	10
1 Inkluze.....	10
1.1 Vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání .....	10
1.2 Cíle a principy inkluzivního vzdělávání .....	12
1.2.1 Cíle inkluzivního vzdělávání a přístup škol k těmto cílům.....	12
1.3 Podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání .....	14
1.3.1 Učitel a škola.....	14
1.3.2 Asistent pedagoga .....	15
1.3.3 Další podmínky úspěšnosti .....	16
1.4 Přínosy inkluzivního vzdělávání .....	16
2 Asistent pedagoga.....	18
2. 1 Vymezení pojmu asistenta pedagoga.....	18
2. 2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	19
2.2.1 Odborné předpoklady .....	20
2.2.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga.....	21
2.3 Náplň práce asistenta pedagoga .....	23
2.4 Postavení asistenta pedagoga ve třídě.....	25
2. 5 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele .....	26
3 Žák v heterogenní třídě.....	28

3. 1	Definice žáka se SVP .....	28
3. 2	Nejčastěji se vyskytující SVP u žáků na 1. stupni ZŠ .....	32
3.2.1	Žák s poruchou chování a učení.....	34
4	Strategie a prostředky pomoci asistenta pedagoga žákovi při učení.....	42
4. 1	Strategie jako způsob komunikace žák (s ADHD/SPU) – asistent pedagoga.....	43
4. 2	Prostředky pomoci asistenta pedagoga .....	45
	Závěr teoretické části práce .....	48
	Praktická část práce.....	49
	Úvod k praktické části.....	49
5	Akční výzkum - I. část .....	51
5.1	Situace č. 1 .....	54
5.1.1	Reflexe situace: .....	56
5.2	Situace č. 2 .....	58
5.2.1	Reflexe situace.....	60
5.3	Situace č. 3 .....	63
5.3.1	Reflexe situace.....	65
5.4	Srovnání situací .....	67
6	Akční plán – II. část.....	69
6.1	Situace č. 1 .....	72
6.1.1	Reflexe situace.....	74
6.2	Situace č. 2: .....	76
6.2.1	Reflexe situace.....	79

6.3	Situace č. 3 .....	81
6.3.1	Reflexe situace: .....	83
6.4	Srovnání situací .....	85
7	Zhodnocení vlastního výzkumu .....	87
	Závěr práce .....	91
	Zdroje .....	93
	Online zdroje .....	96
	Legislativní zdroje .....	98
	Přílohy: .....	100
	Příloha 1: Náplň práce asistenta pedagoga pro žáka J. ....	100
	Příloha 2: Rozhovor se školní psycholožkou: .....	101
	Příloha 3 – Pracovní list ze situace č. 2 .....	103
	Příloha 4 – Tabulka vyplněná žákem při situaci č. 3 .....	104



## Úvod

Diplomová práce *Strategie a prostředky pomoci asistenta žákovi při učení* se zabývá jedním z nejpoužívanějších podpůrných opatření v oblasti inkluze, která je v dnešní době jedním z nejdiskutovanějších témat v oblasti vzdělávání. V úvodní kapitole se chci důkladněji zabývat inkluzivním vzděláváním, jelikož si sama potřebuji ujasnit, co vše žák v heterogenní třídě základní školy může ovlivňovat. Inkluze je téma, které vyvolává v široké veřejnosti mnoho otázek. I já mám otázky, na které v této práci hledám odpovědi. Jaké jsou cíle inkluze? Existuje způsob, jak u žáka předcházet nežádoucímu chování? Jaké strategie a prostředky práce může asistent při pomoci žákovi použít? To jsou otázky, které jsou jedním z důvodů volby tohoto tématu. Téma mě však upoutalo především proto, že jsem sama působila 3,5 roku jako asistent pedagoga a chci hledat účinné cesty pomoci nejen pro sebe ale i pro ostatní asistenty. Je také velice pravděpodobné, že v mé budoucí třídě bude asistent také pracovat a já mu tak budu moci poradit metody, které může při své práci použít.

Tato práce je rozdělená na dvě části: část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zpočátku věnuji právě inkluzi – jejím cílům, principům a také podmínkám pro její úspěšnost. Dále se zabývám žáky, kteří mají v heterogenní třídě určité specifické potřeby, a to zejména žákům s poruchou chování a se specifickými poruchami učení. Žákům s poruchami učení a chování se věnuji podrobněji proto, že žáci, kteří jsou předmětem akčních výzkumů v praktické části této práce, mají tyto obtíže. Je také velká pravděpodobnost, že se s takovými žáky v praxi jako učitel setkám. Zabývám se zde i prostředky pomoci, kterými může škola zajistit plynulejší zapojení podporovaného žáka do hlavního vzdělávacího proudu. V neposlední řadě se zde věnuji práci asistenta pedagoga (dále jen AP), rozdílem mezi osobním a pedagogickým asistentem, kvalifikací i naplní práce AP.

V praktické části dokumentuji akční výzkum. Akční výzkum je rozdělen na dvě části. V každé z částí se věnuji jinému žákovi a to i z jiné pozice pozorovatele. V první části výzkumu figuruji jako asistent pedagoga a v druhé části jsem v pozici třídního učitele, který ve třídě spolupracuje s přítomným asistentem. Cílem praktické části této práce je hledání a

reflektování účinných cest pomoci asistenta pedagoga u dvou konkrétních žáků trpících poruchou ADHD.

Práce se tedy zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání a strategie, které jim mají pomáhat v učení a dosahování úspěchu. Touto prací chci dokázat nejen sobě, ale i široké veřejnosti to, že žák s poruchou učení a chování zapojený do hlavního vzdělávacího proudu je schopen s dopomocí asistenta a jeho efektivní spolupráce s učiteli fungovat v běžných základních školách, vyučovacích hodinách a v běžném kolektivu třídy.

# Teoretická část práce

## 1 Inkluze

Inkluzivní vzdělávání je jednou z klíčových kapitol práce. V této kapitole se budu věnovat principům, cílům a podmínkám úspěšnosti inkluzivního vzdělávání. Pro inkluzivní vzdělávání se často používá také termín společné vzdělávání. V této práci budu však primárně používat termín inkluzivní vzdělávání. Kapitola je také klíčová pro vhodnou volbu strategií a prostředků pro praktickou část práce.

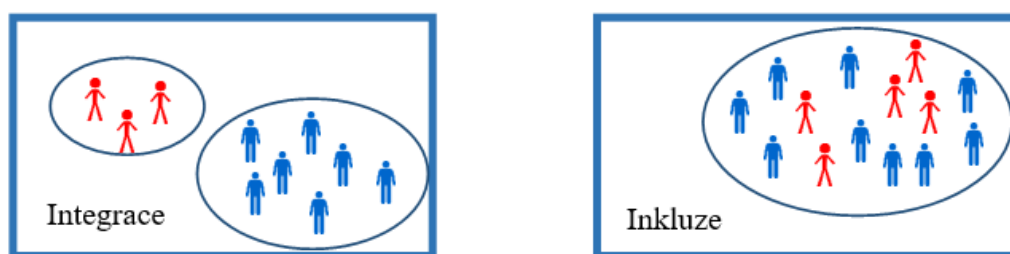
### 1.1 Vymezení pojmu inkluzivní vzdělávání

Inkluze je v dnešní společnosti aktuální téma v oboru vzdělávání. V současné době se často skloňuje a mnohdy splývá s pojmem integrace (Vítková, 2004). Mezi těmito pojmy je však rozdíl a je třeba si proto definici a funkci těchto termínů ujasnit hned zpočátku. Je důležité říci, že v dnešní době jsou tyto pojmy vykládány často nejednotně a různí autoři mohou tyto termíny vnímat rozdílně (Uzllová, 2010).

Nejprve je třeba se zaměřit na pojem integrace. V jazykových slovnících najdeme pro tento termín synonyma jako: sjednocení, začlenění, spojení apod. Ve slovníku pedagogickém je integrace přesměrována na integrované vzdělávání: *„Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. ...“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 108). V praxi to znamená určité soužití dvou skupin lidí – postižených a nepostižených, a to za snížené míry rizika konfliktu mezi těmito skupinami (Jesenský, 1995). Integrace je prvním krokem k zapojení handicapovaného člověka do běžné společnosti. Současně je však známo, a bere se na to zřetel, že takový člověk je „jiný“.

Pro termín inkluze můžeme v jazykových slovnících najít synonymum: splynutí. Andreas Hinz míní, že pro inkluzi neexistují žádné dvě skupiny žáků. Existuje pouze jedna jediná skupina žáků a mladistvých, ve které jsou žáci s různými potřebami (Anderliková, 2013). Pokud byla integrace prvním krokem k začlenění znevýhodněných žáků do hlavního vzdělávacího proudu, inkluze je krokem dalším. A právě o tento krok nyní usiluje české školství. O to, aby děti s určitým znevýhodněním fungovaly jako součást dětského kolektivu v tzv. běžných třídách.

Rozdíl mezi integrací a inkluzí bychom pomocí obrázku lze ztvárnit takto:



*Obrázek 1 Rozdíl mezi integrací a inkluzí (zdroj: vlastní)*

Pro inkluzivní vzdělávání je charakteristické to, že se snaží poskytnout vzdělání všem žákům bez ohledu na to, zda mají či nemají nějaký handicap. Odlišnosti mezi jednotlivými žáky jsou přirozené a nevyhnutelné.

Školský systém České republiky prodělal v posledních letech v oblasti inkluzivního vzdělávání velký progres. Přelomový pro něj byl rok 2015 a novela školského zákona vydaná MŠMT. V zákoně č. 82/2015 Sb. se definují nová podpůrná opatření, je zde nová definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, upravená terminologie či pravidla poskytování dotací (MŠMT, 2015). Další důležitou vyhláškou je vyhláška č. 27/2016. Ta se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným. V této vyhlášce se upravují postupy práce s dětmi dle stupně jejich postižení, příslušná podpůrná opatření dle stupně postižení, úlohy a postavení asistenta pedagoga, organizace vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod. (MŠMT, 2016). Právní zakotvení inkluzivního vzdělávání je velmi důležité, jelikož pro ředitele, pedagogy i asistenty je inkluzivní vzdělávání stále ještě relativně nové a pro mnohé nezažité.

## 1.2 Cíle a principy inkluzivního vzdělávání

V této kapitole budu definovat cíle inkluzivního vzdělávání spolu s jeho pilíři. Tuto kapitolu jsem do své práce zařadila především kvůli tomu, jak se domnívám, že většině odpůrců inkluze nejsou známy zásadní cíle tohoto vzdělávání. Dalším důvodem je i vlastní orientace v těchto cílech.

### 1.2.1 Cíle inkluzivního vzdělávání a přístup škol k těmto cílům

Inkluzivní vzdělávání má jeden hlavní primární cíl: *Vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání* (Vítková, 2004, str. 19). To znamená, že usiluje o to, aby se do hlavního vzdělávacího proudu mohly zapojit všechny děti bez ohledu na to, zda mají specifické vzdělávací potřeby nebo ne. Dalším z cílů inkluze je poskytnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečnou a odpovídající podporu ve formě podpůrných opatření, která sníží překážky žáka ve vzdělávání. Podle Květoňové s Prouzovou (Praha, 2010) je jedním z cílů inkluzivního vzdělávání ve výchovně-vzdělávacím procesu to, aby žák dosáhl co nejvyššího stupně socializace, tím se myslí nejen zapojení do běžných tříd, ale také do pracovního procesu a běžného života.

To, zda dojde k naplnění cílů inkluzivního vzdělávání, závisí na přístupu škol k tomuto cíli. V posledních letech se dá přístup škol k inkluzivnímu vzdělávání diferencovat do tří hlavních skupin (Květoňová, Prouzová, 2010, str. 10):

- 1) Instrumentální přístup – Tento přístup zaujímají školy, které víceméně vyhoví požadavkům, které na ně systém klade. Přijmou nařízená opatření a pasivně se podřizují inkluzivnímu trendu, ale zároveň se tímto směrem neprofilují.
- 2) Existenciální přístup – Tento druh přístupu se vyskytuje u škol, které vnímají vlastní příležitost k autonomnímu rozvoji. Zavádějí následné inovace a přijímají přicházející trendy i jejich výhody v rámci vývoje školství jako celku.
- 3) Militantní přístup – Militantní přístup je pro inkluzivní vzdělávání ten nejnevhodnější. Při tomto přístupu hájí škola své konzervativní zájmy (zájmy

pedagogů či minoritní skupiny žáků). Konzervují zavedené postupy segregáční nebo integrační bez snahy pro změnu či kritické reflektování zavedených postupů.

To, jaký postoj škola vůči inkluzivnímu vzdělávání zaujme, záleží podle výzkumné práce týmu Pol, Hloušková, Novotný, Václavíková a Zounek, která se zabývá sledováním vnitřních a vnějších sociálních souvislostí české kultury (Brno: Masarykova univerzita 2005), například na těchto aspektech: v českých školách se často střetává ambiciózní představa ředitele a pedagogů lpět na zavedené praxi; spor o inovace; důraz vedení škol na formální procesy, administrativu a dokumenty; důraz kladený na vnitřní život školy na úkor její „otevřenosti“ atd.

S cíli inkluzivního vzdělávání se pojí určité principy inkluze. Hlavním principem je zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy a dětského kolektivu. Takový žák by měl být zapojen do společného učení, hromadných aktivit, skupinových prací atd. Greg Lang a Chris Berberichová (Praha, 1998, str. 29) ve své knize pojmenovávají tři základní principy. Podle těchto principů mají děti právo:

1. *„Učit se společně s vrstevníky,*
2. *zapojit se do takového učení, které vyhovuje jejich dovednostem a potřebám,*
3. *učit se v heterogenních skupinách jako součást sociálního učení.“*

Toto jsou primární principy inkluzivního vzdělávání. Mezi další zásady, kterých by se měli učitelé při svých hodinách držet, patří nepoukazovat na odlišnosti či slabosti žáka. To platí nejen u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i u ostatních dětí. Poukazování učitele na slabost žáka by mohlo podnítit ostatní žáky k tomu, aby toto chování napodobili. V tom případě už se nejedná o kolektiv, který je inkluzivnímu vzdělávání otevřený. Díky inkluzivnímu vzdělávání vznikají tzv. heterogenní třídy. Heterogenní třídou rozumíme kolektiv, který je složen ze žáků stejného věku, ale s různými schopnostmi a dovednostmi. To, že je třída heterogenní, napomáhá tomu, že se děti od sebe navzájem více učí a podporuje to individuální rozvoj každého člena kolektivu.

## 1.3 Podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání

K tomu, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli plynule zařadit do hlavního vzdělávacího proudu, je zapotřebí naplnění určitých podmínek. Mezi takové podmínky patří přístup učitele, školy i asistenta pedagoga. Tyto podmínky zde uvádím proto, že bez naplnění kladného přístupu účastníků inkluze nemůže být inkluze plně efektivní.

### 1.3.1 Učitel a škola

Jedním ze základních kamenů ve vzdělávání je učitel. Jeho vliv na úspěšné začlenění žáka do kolektivu třídy je klíčový. Přístup učitele k inkluzivnímu vzdělávání ovlivňuje celý kolektiv. Proto jednou z podmínek úspěšnosti inkluzivního vzdělávání je pozitivní postoj učitele k inkluzi. Učitel, který se neztotožňuje s myšlenkou a principy inkluzivního vzdělávání, těžko bude vytvářet vhodné a podnětné prostředí a podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Přijetí dítěte s postižením do třídy znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i individuálních hodin,“* (Müller a kol., 2001, str. 37). Zvýšené nároky na přípravu a na organizaci výuky dokáže akceptovat a přijmout jen učitel s vnitřní motivací. Takovou motivací může být vědomí toho, že víme, proč zvýšené úsilí vynakládáme, a jsme přesvědčeni o tom, že to žákům pomůže.

Každý učitel by měl také znát potřeby svých žáků a umět na ně reagovat. Individuální přístup k žákovi je v primárním vzdělávání velmi důležitý. K tomu, aby mohl vhodně reagovat na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je zapotřebí informovanost učitele nejen o žákovi samotném, ale také informovanost o poruše žáka jako takové. Podle O. Müllera se automaticky předpokládá u učitelů samostudium – navštěvování seminářů a kurzů. Další důležitou úlohou učitele v inkluzivním vzdělávání je práce s kolektivem. Děti musí být vedeny k respektování odlišnosti, jinak může být žák se speciálními vzdělávacími potřebami z kolektivu vyčleňován a dětmi neakceptován. Práce s kolektivem je pro rozvoj osobnosti všech žáků ve třídě klíčová.

Škola by měla poskytovat takové podmínky pro žáka i učitele, aby byly minimalizovány překážky v žákově zařazení do hromadného vzdělávání. Je nutno však říci, že ne všechny školy jsou připraveny na to, aby přijaly žáka s každým druhem postižení (Müller, 2001). Ve škole by měla být celková pozitivní atmosféra. Atmosféra v rámci celé školy ovlivňuje práci nejen pedagogického sboru, ale také práci ostatních pedagogických i nepedagogických pracovníků a samozřejmě v i všech žáků. Takovou atmosféru lze vytvořit pomocí společných akcí, projektových dnů, kooperací mezi třídami apod.

Z bezpečnostního hlediska by škola měla zajišťovat bezpečí žáků. Pokud má možnost, je vhodné vybudovat bezbariérový přístup a poskytnout bezbariérový pohyb žáků po škole. Bohužel, ne všechny školy tu možnost mají. Dále je důležité zajistit východy ze školy tak, aby se v nestřeženém okamžiku nedaly otevřít. (Anderliková, 2014) Tento typ zabezpečení je důležitý především pro žáky s poruchami chování, mentálním postižením atd.

V neposlední řadě to je úprava školních dokumentů. Školní dokumenty by měly být formulovány tak, aby vyhovovaly i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (školní řád, ŠVP, klasifikační řád školy, směrnice školy související se zajištěním bezpečnosti žáků,...) (Michalík, a kol., 2015). Touto úpravou dává škola najevo, že je inkluzivnímu vzdělávání otevřená, což je jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšnosti inkluze.

### **1.3.2 Asistent pedagoga**

Jedním z nejpoužívanějších podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami druhého a vyššího stupně je pomoc asistenta pedagoga (vyhláška č. 27/2016 Sb. §16). Přístup a jednání asistenta pedagoga je jednou z podmínek úspěšnosti inkluze. Při práci asistenta pedagoga je velmi důležité, aby asistent podporoval v dítěti rozvíjení samostatnosti. S tím souvisí to, že by asistent měl poskytovat pomoc všem žákům a ne jen žáku podporovanému. Stejně jako učitel by se asistent pedagoga měl dále vzdělávat, aby lépe pochopil jednání žáka a dokázal na toto chování adekvátně reagovat. Více v kapitole o asistentovi pedagoga (viz kap. 2).



### 1.3.3 Další podmínky úspěšnosti

Kromě podmínek, které se týkají učitelů a školy, jsou zde další podmínky, které jsou pro funkčnost a efektivnost inkluzivního vzdělávání důležité. Mezi takové podmínky patří i spolupráce s rodiči dítěte. Snaha učitele, asistenta i celé školy musí být v souladu se snahou a jednáním rodičů. Ve spolupráci s rodiči je klíčový vhodný způsob komunikace. Podle Uzlové (2010) je vhodné, aby při domácí přípravě volili rodiče stejné metody práce, které volí učitel či asistent pedagoga. K tomu je třeba častá a oboustranná komunikace.

Dalším velmi důležitým aspektem úspěšnosti je spolupráce školy a poradenských zařízení. Podle vyhlášky 72/2005 sb. je škola povinna zajistit určité poradenské služby. Tyto služby poskytují odborné zázemí a pomoc při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve škole samotné se o toto zázemí starají výchovní poradci, školní psycholog či speciální pedagogové. Tito zástupci školy pak komunikují a konzultují s poradenskými zařízeními, mezi která patří nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna (dále jen „poradna“) ale také speciálně pedagogické centrum. Spolupráce mezi školou a těmito zařízeními je klíčová pro správnou diagnostiku žáka. Jednou z hlavních úloh školy při této spolupráci je dodání všech potřebných materiálů, které mohou pomoci ke správné diagnostice žáka. Další velice důležitou úlohou, která úzce souvisí s úspěšností inkluze, je respektování doporučení poradny. Poradna ve své zprávě o žákovi definuje doporučení, která by měl učitel znát, respektovat a řídit se jimi, pokud je to v možnostech školy.

Podmínek, které se vztahují k funkčnosti, efektivnosti a úspěšnosti inkluze, je velké množství. Všechny podmínky na sobě závisejí a vzájemně se doplňují. Pozitivní přístup je však opravdu jednou z těch nejdůležitějších.

### 1.4 Přínosy inkluzivního vzdělávání

*„Jedním z pravidel inkluze je to, že účast dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na normálním vyučování ve třídách může obohatit obě zúčastněné strany,“* (Lang,

Berberichová, 1998, str. 30). To znamená, že přínosy inkluzivního vzdělávání se netýkají pouze žáků s handicapem, ale týkají se i ostatních žáků a samozřejmě i učitele.

Jednou z hlavních výhod inkluze je sociální učení. Během sociálního učení si může žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) osvojit způsob chování, který běžně vidí u svých spolužáků, a tím se učí své vlastní jednání korigovat. Zároveň se však ostatní spolužáci učí trpělivosti např. při skupinové práci, kdy může být žák se SVP o něco pomalejší než ostatní. V takovém případě se ostatní žáci ze skupiny musí vypořádat nejen s trpělivostí, ale také i se sebekontrolou (ovládnout tendence převzít práci za pomalejšího spolužáka). V kolektivu, ve kterém je žák s handicapem, se děti učí toleranci odlišnosti. Těmto dovednostem se žáci učí za předpokladu podnětného třídního prostředí, ve kterém se na odlišnosti žáků viditelně neukazuje, a žáci mají dostatečný prostor své dovednosti rozvíjet. Lang s Berberichovou (Praha, 1998) ve své publikaci uvádějí, že další důležitou dovednost, kterou děti v kolektivu s inkludovaným žákem získávají, je péče. „*Péče o druhé vyžaduje trpělivost a porozumění*,“ (Lang, Berberichová, Praha, 1998, str. 31). Péči o druhé můžeme během vyučování pozorovat u dětí, např. když žák ukazuje při čtení svému spolužákovi, kde se právě třída při čtení textu nachází, nebo také když učitel zopakuje při diktátu větu víckrát, než je obvyklé, protože vidí, že žák nestíhá, ohýbá se pro tužku, panikaří apod.

Internetový portál [www.Fairplay.cz](http://www.Fairplay.cz) v jednom ze svých článků uvádí: „*Vyučovací materiály a strategie se stanou rozmanitějšími a učitelé tak postihnou potřeby více žáků tím, že budou učivo prezentovat různými způsoby*,“ (Pavésková, 2016). Tento aspekt inkluzivního vzdělávání rozvíjí jak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i ostatní žáky i učitele. Pestrost výuky a různé způsoby pojetí učiva zvyšuje u všech žáků kvalitu osvojení právě probíraného učiva. Na druhou stranu učitel, který vymýšlí různé způsoby prezentování látky a vytváří pro děti pomůcky, prezentace, pracovní listy apod., neustále rozvíjí své schopnosti a dovednosti právě v této oblasti.

## 2 Asistent pedagoga

Kapitola o asistentovi pedagoga je velmi důležitou částí této práce. V podkapitolách se budu věnovat definici této pozice a tomu, jak je ukotvená v zákoně. Další podkapitolou budou kvalifikační předpoklady pro asistenta pedagoga, a sice nejen předpoklady odborné ale i předpoklady osobnostní. Dále se budu zabývat běžnou náplní práce asistenta, postavením asistenta ve třídě i spoluprací asistenta s učitelem. Všechny tyto podkapitoly považuji za důležité zvláště pro teoretické ukotvení dvou případů, které řeším v praktické části práce

### 2.1 Vymezení pojmu asistenta pedagoga

Pozici asistenta pedagoga se věnuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných), a to především v §5. Podle této vyhlášky je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“* (vyhláška č. 27/2016 Sb. §5 odst. 1.). Asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření, která se využívají nejčastěji u žáků od druhého stupně postižení výše. Funkce asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy, nejčastěji na doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

Profese asistenta pedagoga je často zaměňována s pozicí osobního asistenta (ta je ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách). Osobní asistent se věnuje žákům s tělesným postižením, a to nejen ve školním prostředí. Není tedy pedagogickým pracovníkem. Osobní asistent má odlišnou náplň práce a je zřizován nestátními neziskovými organizacemi. Jeho práce je hrazena ze státních či evropských dotací, ale na jeho pomoc

musí často finančně přispívat i rodina. Asistent pedagoga je hrazen z krajských prostředků jako podpůrné opatření. Věnuje se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na druh postižení. Na rozdíl od osobního asistenta se asistent pedagoga nevěnuje pouze podporovanému žákovi, ale dle uvážení nebo pokynů učitele se věnuje i ostatním žákům, kteří jeho pomoc potřebují.

Pozice asistenta pedagoga je v současnosti na českých základních školách velmi častá. Podle České školní inspekce se asistent pedagoga vyskytuje na 68,9% základních škol. Průměrný počet asistentů na jednu základní školu je 2,3% (Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2016/2017).

Asistenti pedagoga se v praxi často ve třídě vymezují pouze k jednomu konkrétnímu dítěti. To znamená, že veškerá jejich pozornost je věnována konkrétnímu žákovi a ostatní žáci nejsou asistentem monitorováni. To, zda některý z žáků potřebuje pomoci více než podporovaný žák, asistenti pak neregistrují. Tímto jednáním se ovšem z asistenta pedagoga stává asistent dítěte. V inkluzivním vzdělávání by se však pomoc asistenta pedagoga měla dostat každému dítěti, které pomoc potřebuje. To je základní charakteristika tzv. heterogenní třídy.

## **2.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga musí disponovat určitou odbornou kvalifikací ve formě odpovídajícího vzdělání. Kromě odborné kvalifikace musí však asistent disponovat také určitými osobnostními předpoklady, které jsou pro tuto profesi mnohdy podstatnější.

Mezi základní předpoklady pro práci asistenta pedagoga patří podle zákona č. 563/2004 Sb. (vyhláška o pedagogických pracovnících - §3) tyto předpoklady:

1. Způsobilost k právním úkonům
2. Bezúhonnost
3. Odborná kvalifikace pro výkon povolání (viz podkapitola 2.2.1 Odborné předpoklady)
4. Zdravotní způsobilost

5. Znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak

Tyto předpoklady upevněné v zákoně platí pro všechny pedagogické pracovníky.

### **2.2.1 Odborné předpoklady**

Kvalifikační požadavky na asistenta pedagoga jsou definovány v zákoně č.198/2012 v §20 :

*(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami), nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace), získává odbornou kvalifikaci*

*a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*

*b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a*

*1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*

*2. studiem pedagogiky, nebo*

*3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),*

*c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*

*d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a*

*1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*

*2. studiem pedagogiky, nebo*

*3. studiem pro asistenty pedagoga,*

*e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo*

*f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a*

*1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*

*2. studiem pedagogiky, nebo*

*3. studiem pro asistenty pedagoga.*

Takto jsou definované odborné předpoklady ministerstvem školství. Podle Uzlové (2010) se vzhledem k nízkému finančnímu ohodnocení ucházejí o pozici asistenta pedagoga nejčastěji lidé se středoškolským vzděláním, kteří si odborné vzdělání dodatečně doplňují. Často pozici asistenta pedagoga také vykonávají studenti pedagogických fakult, kteří touto cestou získávají cenné zkušenosti do budoucí praxe.

Stejně jako u učitelů, tak i u asistentů pedagoga platí to, že se předpokládá jejich další samostudium. I když je asistent pedagoga ku pomoci učiteli a řídí se jeho pokyny, v jeho vlastním zájmu je, aby si sám zjišťoval informace k poruše, kterou trpí jemu přidělený žák. Dále by se asistenti měli orientovat v různých metodách pomoci a objevovat tím, které metody žákovi pomáhají a které nikoliv. To vše však aplikuje až po konzultaci s učitelem.

### **2.2.2 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga**

Vedle dosaženého vzdělání je velice důležitý i osobnostní profil asistenta. Asistent pedagoga by měl splňovat stejné osobnostní předpoklady jako učitel. Podle Uzlové (Praha 2010) se o post asistenta pedagoga často ucházejí lidé, kteří hledají pracovní uplatnění poté,

co např. neuspěli v jiné profesi nebo mají problém se získáním práce. Tito uchazeči jsou pro profesi asistenta nevhodní.

*„Práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup,“* (Uzlová, 2010, str. 45) Mezi zásadní předpoklady patří kladný vztah k dětem. *„Kladný vztah k dětem považujeme za nejdůležitější osobnostní předpoklad,“* (Kendíková, 2016, str. 73). Člověk, který nemá kladný vztah k dětem, nemůže vykonávat nejen profesi asistenta, ale ani profesi jiného pedagogického pracovníka. Asistent se při své práci často dostává do situací, ve kterých si musí zachovat chladnou hlavu, volit s dítětem vhodný způsob komunikace a projevit značnou dávku empatie. Lucie Drotárová ve svém výzkumu (Praha, 2006) udává, že existuje rozdíl mezi vnímáním důležitosti vlastností z pohledu asistentů a z pohledu vedení školy. Asistenti pedagoga podle tohoto výzkumu považují za nejdůležitější tyto tři vlastnosti: empatie, trpělivost a ochota pomáhat. Téměř na stejnou úroveň kladou pak asistenti vstřícnost, spolehlivost a také potřebu znalosti prostředí. Ředitelé škol naopak spatřují jako důležité vlastnosti důslednost, pracovitost, ochotu spolupracovat, samostatnost a zodpovědnost.

Zbyněk Němec a kol. (Praha, 2014) ve své publikaci uvádí, že je důležité i to, aby se asistent pedagoga uměl postavit na stranu dítěte. Tato dovednost je často potřebná u dětí se sociálním znevýhodněním. Takové dítě se může dostat do situace, kdy existuje spor mezi učitelem a rodiči ohledně zodpovědnosti za vzdělání dítěte. Při tomto sporu může být dítě naprosto samo a je třeba, aby asistent tento moment zaznamenal a pro dítě tu v tu chvíli „byl“. Asistenti pedagoga mohou také často sami v sobě bojovat stejně jako učitelé s předsudky. Špatné předsudky se netýkají pouze dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Mohou se týkat kteréhokoliv dítěte, které se nějakým způsobem vymyká. Oproštění od předsudků je dle mého názoru jednou z nejtěžších dovedností asistentů. Asistent často slýchá různé stížnosti ze stran dětí, učitelů, vychovatelů apod. V tu chvíli tu však není proto, aby dítě soudil, ale aby mu pomohl a počet stížností se pokud možno zmenšil. Dalším důležitým aspektem práce asistenta je uvědomění si, že hlavní slovo ve třídě má učitel. Asistent by měl vhodně a často s učitelem komunikovat ohledně metod, strategií, změn v chování žáka atd.

Ochota spolupráce s učitelem je pro výkon povolání, také velmi důležitá (více v kapitole 2.5 Spolupráce AP s třídním učitelem).

Nežřídká se na školách stává, že ředitel zaměstná asistenta pedagoga s dostatečnými kvalifikačními předpoklady, ale po čase se s ním musí rozloučit. „*Současně se školy potýkaly s problémem odchodu asistentů pedagoga v průběhu školního roku, neboť někteří svou situaci přehodnotili poté, co získali reálnou představu o náplni této práce a jejím finančním ohodnocení,*“ uvádí výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017, str. 13.

## 2.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga se může hojně lišit v závislosti na tom, jakému dítěti je asistováno. Činnosti vykonávané asistentem jsou tedy závislé na konkrétních potřebách žáka. Na náplň práce asistentů pedagoga myslí i vyhláška 27/2016 Sb. v §5 ods. 3, ve které stojí:

*Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou*

- a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,*
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,*
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- e) další činnosti uvedené v jiném právním předpise*

Tyto činnosti uváděné v zákoně jsou pro práci asistenta pedagoga určitou náповědou. Podle Uzlové (Praha 2010) je náplň práce v kompetenci ředitele školy. Ředitel školy by měl po dohodě s třídním učitelem určit náplň práce asistenta, a to především na základě



doporučení školského poradenského zařízení. Náplň by měla odpovídat konkrétním potřebám žáka (viz příloha 1 – Náplň práce AP pro žáka J.). S náplní práce by neměl být obeznámen pouze sám asistent, ale i všichni vyučující, kteří v dané třídě působí. To by pak mělo v budoucnu usnadnit spolupráci mezi vyučujícími a asistentem pedagoga v pomoci žákovi při učení.

Ředitelé školy se snaží, pokud je to možné z organizačních důvodů, umístit žáky se speciálními potřebami a podpůrným opatřením v podobě asistenta pedagoga do více tříd. Snahou je, aby se práce pedagoga nadměrně neztěžovala a byl vytvořen prostor pro práci asistenta. Přítomnost více asistentů v jedné třídě bývá vnímána dětmi i učiteli rušivě, a tak se třídy naplňují rovnoměrně. V poslední době se často z organizačních důvodů přistupuje k tzv. „sdílení asistenta“, což znamená podporu jednoho asistenta více dětem podle potřeby. Možnost „sdíleného asistenta“ je definována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., §5, (4): *Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.* Rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do více tříd je však výhodnější právě pro práci asistenta. Každý žák má své specifické potřeby, podle kterých se upravuje náplň práce AP. Zkombinovat potřeby více žáků je pro asistenta velmi náročné a mnohdy téměř nemožné.

Činnost asistenta pedagoga by měla být dvojitá – přímá a nepřímá. Přímá činnost je charakteristická přímým kontaktem se žákem – dopomoc žákovi během vyučování, komunikace s žákem, individuální i skupinová výuka apod. Do kategorie nepřímé pedagogické činnosti spadá především příprava na činnost přímou – příprava na výuku, konzultace s třídním učitelem, výroba pomůcek, účast na pedagogických radách, samostudium apod. Zbyněk Němec (Praha, 2014) upozorňuje na to, že v současné době nemusí mít asistent nepřímou pedagogickou činnost zahrnutou v úvazku. Dosavadní zkušenosti však výrazně ukazují, že nepřímá pedagogická činnost je pro efektivitu práce asistenta velmi důležitá (Morávková Vejrochová a kol., Olomouc, 2015).

## 2.4 Postavení asistenta pedagoga ve třídě

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, to znamená, že se podílí spolu s ostatními pedagogickými pracovníky na celkové školní atmosféře a samozřejmě i na třídním klimatu. Asistent většinou bývá součástí jednoho či dvou třídních kolektivů, se kterými tráví většinu výuky (pozn.: v závislosti na úvazku asistenta).

Jitka Kendíková (Praha, 2016) ve své knize uvádí, že pojem „třída“ můžeme chápat dvojím způsobem. Jedním významem je prostor učebny, ve kterém výuka probíhá. Druhým pojetím je třídní kolektiv např., třída 4. C. Pro asistentskou práci jsou důležité oba významy. Prostor třídy je pro asistenta, učitele a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitým aspektem výuky. Asistent musí spolu s učitelem najít takové místo pro práci se žákem se SVP, aby nebyli rušeni ostatní žáci ani učitel. Najít takové místo není vždy jednoduché, jelikož se musí brát ohledy na potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé děti potřebují sedět na místě, kolem kterého je méně rušivých podnětů (např. děti s ADHD), jiné dítě bude posazeno dopředu kvůli zrakové vadě, jiné naopak vzadu, jelikož se není schopno soustředit, když nemá „pod kontrolou“ dění ve třídě. Žákům se SVP jsou často doporučena i jiná podpůrná opatření, např. ve formě pomůcek. Tyto pomůcky mohou být přímo k výuce nebo se také může jednat o pomůcky relaxační apod. Asistent by k těmto pomůckám měl mít volný přístup, aby je mohl kdykoliv s žákem využít.

Na druhé straně je tu třída ve významu kolektivu. Žáci se SVP mohou mít problém se „zapadnutím“ do třídního kolektivu. Děti jsou velmi vnímavé a brzy vypořádají, že daný žák se v něčem liší, a to obzvláště tehdy, když má vedle sebe přítomného dospělého ve formě asistenta. V takových chvílích mohou mít žáci tendence svého spolužáka vytěsňovat a to z různých důvodů: některé děti už jen z principu, že je žák jiný, jiné děti proto, že si myslí, že je žák určitým způsobem zvýhodněný, jelikož mu pomáhá dospělý. U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (často romské děti) mohou být důvody rasové, hygienické či důvody jazykové bariéry. Jitka Kendíková (Praha, 2016) upozorňuje na důležitost neustálé práce s kolektivem, při které se v dětech podporuje tolerance jinakosti, budování kvalitních vztahů, spolupráce atd. Podle její publikace je i na prvním stupni ZŠ důležité asistenta třídy řádně představit a vymezit jeho role. Žáci by měli vědět, že se na asistenta mohou obrátit

s jakýmkoliv problémem stejně, jako se mohou obrátit na učitele. O působnosti asistenta ve třídě by také měli být zpraveni rodiče, kteří mají také právo vědět, že se ve třídě vyskytuje žák, který potřebuje pomoc speciálního pedagogického pracovníka.

## **2. 5 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele**

Jak už zde bylo mnohokrát zmíněno, hlavní zodpovědnost za výchovně-vzdělávací proces žáků má učitel. Čím dál častěji se ale na prvním stupni základní škol setkáváme s tím, že učitel na tento proces není úplně sám, ale má ve třídě přítomného asistenta. Spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky je klíčová v několika ohledech.

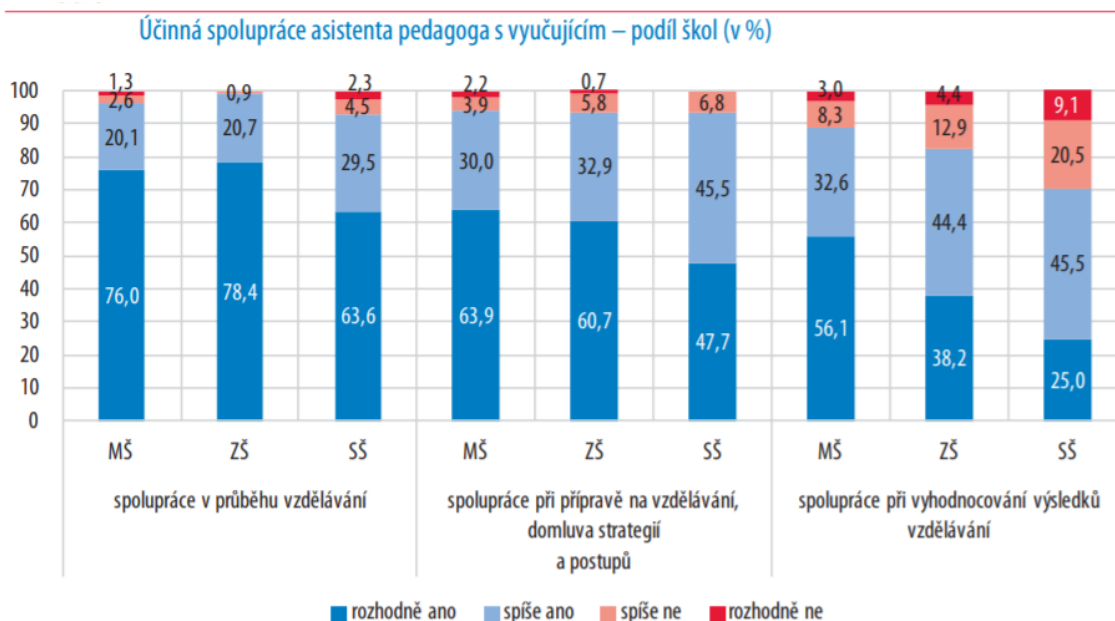
Jedním z důvodů, proč je třeba očividná spolupráce a souhra mezi učitelem a asistentem, je třídní klima. Děti jsou, jak už bylo řečeno, velmi vnímavé a velmi citlivé na projevy averze, nedůvěry, rozporu, nesouhry atd. (Uzlová, Praha, 2010). Obecně platí to, že i sebemenší spory by se do kolektivu neměly zanášet. Děti by mohly ztratit velmi důležitý pocit bezpečí a mohla by v nich zavládnout nejistota, zda se na asistenta mohou stále se vším obrátit, když se na něj paní učitelka „zlobí“. Na projevy tohoto typu bychom si obzvláště u malých dětí měli dát velký pozor. U starších dětí by mohla naopak nastat situace, kdy asistent ztratí veškerou autoritu a stává se ve třídě terčem posměšků apod.

Dalším důvodem, proč je spolupráce učitele a asistenta důležitá, je to, že asistent není učitel. V kvalifikačních požadavcích na pozici asistenta pedagoga nenajdeme požadavek na znalosti didaktiky a látky ve třídě probírané. Asistent by měl mít přehled o metodách a strategiích práce, ale nemá většinou zkušenost s tím jak postupovat v případě, že žák např. látce nerozumí a je třeba mu ji co nejefektivněji vysvětlit, jaké činnosti v mezičasech má s žákem volit apod. Tuto zkušenost má právě učitel, který by měl asistentovi v tomto směru pomoci a věci tohoto typu s asistentem konzultovat.

V neposlední řadě je to neustálá komunikace v rámci nepřímé pedagogické činnosti o progresu žáka, o jeho potřebách, problémech atd. Učitel i asistent by měli žáka se SVP dobře znát, aby mu mohli pomoci co možná nejefektivněji (Kendíková, Praha, 2016). Učitel má ve třídě mnoho žáků a nemůže vnímat či si zapamatovat o žákovi tolik jako žákův

asistent. Do zpráv pro poradenská zařízení je však třeba sepsat komplexní stav, chování a postavení žáka ve třídě. I z tohoto důvodu je komunikace mezi učitelem a asistentem mimo výuku důležitá.

Spoluprací asistentů s učiteli se zabývala i Česká školní inspekce ve školním roce 2016/2017. Tuto spolupráci shrnula do procentuální tabulky:



Obrázek 2 Účinná spolupráce AP s vyučujícím (zdroj: Výroční zpráva ČŠI)

Ze závěru České školní inspekce vyplývá, že nejčastěji spolu asistent a vyučující na prvním stupni ZŠ spolupracují během samotné výuky. To, že spolu během výuky asistent a vyučující rozhodně nespupracují, uvedla pouze 0,9% dotázaných. Nejhuře dopadla spolupráce v oblasti vyhodnocování výsledků vzdělávání. V této oblasti spolupracuje na prvním stupni ZŠ zhruba 82,6% dotazovaných asistentů s pedagogy.

*„Vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem žáka se SVP je zásadním prvkem, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu“* (Morávková Vejrochová, Olomouc, 2015). Proto by se tento aspekt vzdělávání neměl podceňovat.

### **3 Žák v heterogenní třídě**

Kapitolu o žácích v heterogenní třídě, kterou jsem již výše pro sebe definovala jako třídu, ve které se vyskytují žáci s různými schopnostmi a různou úrovní osvojených školních dovedností, kterým je poskytována pomoc v případě potřeby bez ohledu na tyto schopnosti, jsem zařadila zejména proto, že považuji za důležité, aby každý žák měl právo na vytvoření takových podmínek, aby se mohl co nejefektivněji rozvíjet. A to vše bez ohledu na jeho zdravotní či sociální stav. V první podkapitole se budu věnovat základní charakteristice dítěte mladšího školního věku. Tuto charakteristiku uvádím proto, aby byly patrné odchylky v chování či schopnostech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se také budu věnovat žákům se SVP, a to převážně z primárně-pedagogického hlediska. Velmi důležitá podkapitola pro praktickou část této práce je podkapitola věnující se žákům s ADHD.

#### **3. 1 Definice žáka se SVP**

Dříve než se budu věnovat samotné definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je zapotřebí představit základní charakteristiku žáka mladšího školního věku. Za žáka mladšího školního věku považujeme dítě od nástupu do školy, tedy okolo 6. - 7. roku života po začátek pubescence (11. - 12. rok života). Tato vývojová fáze dítěte je charakteristická tím, že během ní nedochází k dramatickým vývojovým změnám a je často označováno za období „klidu“. Největší změnou pro dítě je především samotný nástup do školy. Je téměř denně v kontaktu s třídním kolektivem, učiteli, vychovateli, asistenty atd. S nástupem do školy se také neodmyslitelně pojí školní povinnosti, které se často promítají i do domácího prostředí (domácí úkoly, příprava do školy apod.).

Žák během tohoto období rozvíjí a zdokonaluje jemnou motoriku. Vnímání žáka se přibližuje schopnostem dospělého člověka. Dítě je schopno přijímat složitější a složitější instrukce a dokáže lépe soustředit svou pozornost. Ve školním prostředí se také rozvíjí žákova slovní zásoba, myšlení i sociální dovednosti. Žák se učí dodržovat pravidla a upevňují se společenské mantinely jeho chování. Čím dál tím více bývají děti zvědavé, často se doptávají na smysl věci či fungování dané věci apod. To je základní charakteristika žáka

mladšího školního věku. Je důležité však pamatovat i na to, že každé dítě je individualitou a liší se žák od žáka. Někteří žáci se odlišují výrazněji a těm se nyní budu věnovat.

Vzhledem ke změně systému českého školství, které se v posledních letech výrazně odklání od segregativního systému k systému inkluzivnímu, bylo zapotřebí zamyslet se nad pojmenováním žáků, kteří do tohoto pro mnohé ještě nového systému spadají. Dříve bylo užíváno pro takové žáky pojmu „žák s handicapem“ či „žák s postižením“. Dnes se pro takové žáky vyčlenilo označení „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ (dále jen SVP). Definicí těchto žáků se zabývá školský zákon č. 561/2004 Sb. §16: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* V dřívějším znění zákona byla podpůrná opatření žákovi přiznána na základě zdravotního postižení nebo zdravotního či sociálního znevýhodnění (Michalová, Pešatová, Liberec, 2011).

K tomu, aby ředitel školy mohl u žáka zavést příslušná podpůrná opatření, potřebuje doporučení pedagogicko-psychologické poradny (s výjimkou podpůrných opatření prvního stupně) a souhlas zákonných zástupců s danými opatřeními. Pedagogicko-psychologická poradna určuje stupeň přiznaných podpůrných opatření a škola na tomto základě jedná.

Nyní je rozlišováno celkem pět stupňů podpůrných opatření (vyhláška 27/2016 Sb.). Na udělení 1. stupně podpůrného opatření má škola právo i bez konzultace s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně-pedagogickými centry. Pokud tento stupeň opatření nestačí a není dostatečnou oporou žákovi při učení, je na řadě vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení (speciálně-pedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně). Toto zařízení pak stanoví podpůrná opatření, která odpovídá druhému až pátému stupni podpory.

Charakteristika jednotlivých stupňů podpůrných opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha A):

- Podpůrná opatření 1. stupně:
  - *„Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti*

atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení; zahrnují také podporu žáků z důvodů akcelerovaného vývoje školních dovedností.“ Prvním stupněm dává škola i učitel najevo, že žák potřebuje individuální přístup a zvýšenou pozornost. Učitel většinou vypracovává pro žáka plán pedagogické podpory, ve kterém uvádí úpravy ve vzdělávání, cíle, které si pro žáka stanovil, zvolená podpůrná opatření apod. (podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. § 10 není vypracování plánu pedagogické podpory povinné).

- Podpůrná opatření 2. stupně:

- „*Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka,...*“ Podpůrná opatření 2. a vyššího stupně uděluje poradenské zařízení. Poradenské zařízení může škole doporučit vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro žáka, poskytnout finance na speciálně kompenzační pomůcky či učebnice, nebo navrhnout pro žáka pedagogickou intervenci, lidově řečeno doučování nebo nácviky. Již od 2. stupně může také poradna doporučit spolupráci s asistentem pedagoga.

- Podpůrná opatření 3. stupně:

- „*Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým*

*postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním.*“ Žáci, kterým je školským pedagogickým zařízením stanoveno podporné opatření 3. stupně, potřebují již větší úpravy ve vzdělávání např. ve formě úpravy obsahu vzdělávání, ve volbě metod a strategií práce či úpravě hodnocení apod. Tito žáci často potřebují i další pedagogickou podporu ve formě spolupráce s asistentem pedagoga. Školské poradenské zařízení také stanovuje týdenní časovou dotaci, během které má být asistent pedagoga žákovi či skupině žáků k dispozici. Žáci, kteří jsou předmětem akčních výzkumů v praktické části práce, patří právě do skupiny žáků s opatřeními 3. stupně.

- Podpůrné opatření 4. stupně:

- „*Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání.*“ Škola musí žákovi po stanovení 4. stupně podpůrných opatření školským poradenským zařízením výrazně upravit podmínky pro vzdělávání. Tyto úpravy se týkají nejen obsahu a výstupů vzdělávání ale také metod, strategií, hodnocení, prostředí a místa práce žáka apod. Asistent pedagoga je často při vzdělávání žáka se 4. stupněm podpůrných opatření nezbytný.

- Podpůrná opatření 5. stupně:

- „*Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujících vysokou úroveň podpory, zohledněný v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání; volba podpůrných opatření plně respektuje možnosti a omezení*



*žáka při výběru vzdělávacích obsahů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání žáka.*“ Žáci s podpůrnými opatřeními 5. stupně potřebují zásadní úpravy podmínek pro vzdělávání. Na tyto úpravy již běžné základní školy nestačí a to i vzhledem k tomu, že ve třídě s tímto žákem mohou být celkem maximálně čtyři děti – za mimořádných okolností šest (vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha 1, část A). Veškeré potřebné úpravy, ať už vzdělávání či úpravy prostředí je třeba provádět s ohledem na konkrétního žáka.

### **3. 2 Nejčastěji se vyskytující SVP u žáků na 1. stupni ZŠ**

V následujících odstavcích zmíním nejčastější znevýhodnění či potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k zaměření praktické části své práce se budu hlouběji věnovat žákům s poruchami chování a učení.

Na 1. stupni základních škol se vzdělávají i žáci, kteří mají různá znevýhodnění. Ze speciálně pedagogického hlediska jsou to nejčastěji tyto žáci:

- Žák s mentálním postižením
- Žák s tělesným postižením či závažným onemocněním
- Žák se zrakovým či sluchovým postižením
- Žák s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním
- Žák s narušenou komunikační schopností
- Žák se sociálním znevýhodněním
- Žák s poruchou chování a specifickými poruchami učení

Z primárně-pedagogického hlediska by se mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dali zařadit také žáci cizinci, kterých v českém školství stále přibývá, či např. žáci nadaní. Můžeme říci, že žákem se SVP je každý žák, který z nějakého důvodu potřebuje učitelovu zvýšenou pozornost.

Na I. stupni ZŠ se učitel může setkat se žákem, který má určité tělesné postižení. Vzhledem k zaměření praktické části své práce bych do této skupiny zařadila i žáky se sluchovým a zrakovým postižením. Žák se s tímto znevýhodněním může již narodit, nebo

k němu dojde během života. Takové postižení vytváří komunikační bariéru (narušení vývoje řeči a obtíže při porozumění ostatním).

Dalšími znevýhodněními, se kterými se může učitel či asistent ve své praxi ve třídě setkat, jsou žáci s mentálními či duševními chorobami. Opět bych do této skupiny z důvodu zaměření své práce zahrнула žáky s mentální retardací, autistické žáky či žáky s jinými druhy duševních onemocnění. Ve škole se dále můžeme setkat s dalšími znevýhodněními, jako je např. narušená komunikační schopnost či sociální znevýhodnění. Podle Lechty (Praha, 2016) přichází do prvních tříd v průměru 40% dětí s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS). NKS se netýká pouze mluvené řeči, ale i její grafické formy či mimoverbálních prostředků. NKS může být způsobena poruchou sluchové percepce, poškozením mluvidel (např. u rozštěpu patra), psychickými faktory (např. u koktání) atd. Velkou roli také podle Slowíka (Praha, 2016) hraje rodinné zázemí. U dětí se často vyskytuje špatná výslovnost hlásek R a Ř. U těchto žáků je vhodná návštěva logopeda.

Na první stupeň základní školy často docházejí také žáci se sociálním znevýhodněním. Počet těchto žáků se často zvyšuje poblíž vyloučených lokalit. „*Je všeobecně známo, že rozvoj osobnosti každého z nás výrazně ovlivňují vnější a vnitřní činitele,*“ (Lechta, Praha, 2016, str. 438). Vnitřními činiteli rozumíme vnitřní motivaci, nadání, vrozené predispozice, apod. Vnějšími činiteli chápeme podnětnost nejužšího okolí, jako je rodina – rodiče, sourozenci i prarodiče. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou ohroženi školním neúspěchem. Takoví žáci často nemají pomůcky, nenosí úkoly nebo se do školy nijak nepřipravují, odmítají autoritu (asistenta i učitele), jsou vnitřně demotivovaní, labilní, často i agresivní a ve škole mají také vyšší absenci než ostatní spolužáci. Tito žáci mají také často nedostatečné hygienické návyky, nosí špinavé a obnošené oblečení. Tento fakt jim často v kolektivu ubližuje nejvíce. Asistent má u těchto žáků důležitou motivační úlohu. Jeho cílem by mělo být to, aby žák zažil během edukace úspěch a byl dostatečně motivován.

Výše uvedené speciální vzdělávací potřeby byly primárně speciálně-pedagogické. Z pohledu primární pedagogiky zde chybí ještě žáci - cizinci a žáci nadaní. Žáka - cizince chápeme jako žáka s odlišným mateřským jazykem, jehož rodiče mají jiné než české občanství (nejsou tedy občany ČR). O vzdělávání žáků cizinců pojednává zákon č. 561/2004 Sb. §20. V něm považuji za nejdůležitější to, že žák má právo na vzdělání bez ohledu na

jeho národnost či jazyk. U těchto dětí je často velká komunikační bariéra, která je nejčastějším důvodem pro přidělení podpory. Podle výroční zprávy ČŠI za rok 2016/2017 počet žáků cizinců meziročně narůstá a patří mezi skupiny žáků, kteří podporu asistenta pedagoga z důvodů kulturních a životních podmínek potřebují nejvíce. Proto si myslím, že by se na ně nemělo zapomínat.

Poslední zúžený popis žáků se SVP se bude týkat žáků nadaných. Žákům nadaným se věnuje čtvrtá část vyhlášky č. 27/2016 Sb., v níž se uvádí: „*Za nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.*“ Žák, který je školským poradenským zařízením označen za nadaného, má nárok na vzdělávání adekvátní svým schopnostem – rozšíření obsahu vzdělávání, finanční podporu na nákup kompenzačních pomůcek apod. Žáci nadaní se však často do školského poradenského zařízení vůbec nedostanou, jelikož není jejich nadání učitelem odhaleno nebo je diagnostika takového dítěte učitelem považována za zbytečnou.

Posledními skupinami žáků se SVP, které budu v této práci uvádět, jsou žáci s poruchou chování a s poruchami učení. Vzhledem k zaměření praktické části diplomové práce se žákům s těmito poruchami budu věnovat více.

### **3.2.1 Žák s poruchou chování a učení**

V této kapitole se budu hlouběji zabývat poruchou chování ADHD a ADD. Důvodem rozsáhlejšího popisu je zaměření praktické části této práce. První žák, kterému se budu v akčním výzkumu věnovat, má diagnostikované ADHD bez poruch učení a jeho hlavní překážkou ve vzdělávání je především jeho chování. Druhý z žáků má kromě ADHD diagnostikované také tyto poruchy učení – dyslexii, dysortografii a dysgrafii. Tyto poruchy mu znesnadňují osvojování školních dovedností. Nejprve se budu věnovat poruchám chování a poté především zmíněným poruchám učení.

S pojmem „žák s poruchou chování“ se učitelé prvního stupně setkávají v posledních letech velmi často. Podezření na poruchu chování u žáka vyvolávají nepřiměřené reakce žáka, nesoustředěnost, prožívání, chyby pramenící z nepozornosti a často i agresivita nebo naopak utlumenost. „*Specifické poruchy chování vznikají na podkladě drobných neurologických odchylek. Dříve se u diagnózy poruchy chování používal termín LMD, dnes se odborníci více přiklání k označení ADD/ADHD,*“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, Praha, 2012, str. 34). Poruchami chování se zabývá pedagogická disciplína etopedie.

Zmínky o poruchách chování se často objevují v souvislosti s poruchami učení. Propojenost poruch chování s poruchami učení je ale diskutabilní. Někteří odborníci se shodují na tom, že zde může být souvislost. ADD ( Attention deficit disorder – syndrom poruchy pozornosti) a ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder – syndrom narušené pozornosti spojené s hyperaktivitou) mají podle Slowíka (Praha, 2016) velkou souvislost s poruchami učení, jelikož narušená pozornost a schopnost soustředění mají obrovský vliv na osvojování základních školních dovedností. V pedagogickém slovníku (Průcha, aj., 2001, s. 170) jsou poruchy chování definovány jako: „*Projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené a společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení.*“

Jednou z nejznámějších poruch chování je ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder – syndrom narušené pozornosti spojené s hyperaktivitou). ADHD se řadí mezi tzv. hyperkinetické poruchy. MKN - 10 uvádí, že hyperkinetické poruchy se projevují již v prvních pěti letech života, projevují se nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, přebíháním od jedné věci ke druhé, aniž by byla jedna z věcí dokončena. Žáci s hyperkinetickou poruchou mají také často problémy s organizováním. „*Syndrom ADHD je neurovývojová porucha projevující se symptomy poruch pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Tyto projevy jsou nepřiměřené vzhledem k věku dítěte i jeho mentální úrovni a nejsou důsledkem senzorických či motorických postižení nebo důsledkem závažných emočních problémů,*“ (Lechta, Praha, 2016, str. 378). Na vznik ADHD má vliv mnoho faktorů a ne všechny jsou již objeveny. Při vzniku ADHD spolupůsobí vlivy dědičné, biochemické, neurologické i vlivy životního prostředí včetně sociálního zázemí dítěte (Šauerová, Špačková, Nechlebová, Praha, 2012). Jedním z hlavních ukazatelů ADHD jsou opakující se neadekvátní reakce žáka. Takovou reakcí může být agresivita, pláč, vykřikování či projevy vzteku. Tyto reakce

však nemusí vyvolávat ADHD, ale právě rodinné zázemí dítěte. Pokud je dítě fyzicky či psychicky týráno, zanedbáváno, nejsou u něj rozvíjeny žádné hranice chování nebo naopak je výchova příliš striktní, má takový žák větší sklony k neadekvátním reakcím. Diagnostikovat ADHD není proto vůbec jednoduché. Je zapotřebí oddělit sociálně a psychicky podmíněné chování od specifických poruch chování (Slowík, Praha, 2016).

Diagnostická kritéria ADHD podle DSM – IV ( Diagnostic and statistical manual of mental disorders – fourth edition) :

Buď platí (1) nebo (2):

- (1) šest (nebo více) z následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně 6 měsíců do stupně, který je v rozporu s vývojovou úrovní dítěte:

**Nepozornost**

- a) často nedává pozornost detailům nebo dělá nedbalé chyby ve školní práci, práci nebo jiné činnosti
- b) často má potíže s udržováním pozornosti při plnění úkolů nebo při hraní
- c) často vypadá, jako když neposlouchá, co se mu říká
- d) často nedodrжуje pokyny a nedokončí zadanou školní práci, práci nebo povinnosti na pracovišti (není to způsobeno tím, že by se stavělo do opozice či nepochopilo zadání)
- e) často má problémy s organizací činností a úkolů
- f) často se vyhýbá, nemá rád nebo se zdráhá zapojit se do úkolů, které vyžadují delší duševní úsilí (například školní práce nebo domácí úkoly)
- g) často ztrácí věci potřebné pro vykonávání úkolů (např. školní potřeby, hračky, knížky apod.)
- h) často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty
- i) často zapomíná na každodenní povinnosti

- (2) šest (nebo více) z následujících příznaků hyperaktivity a impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců do stupně, který zapříčiňuje nepříznivost dítěte a neodpovídá vývojové úrovni dítěte:

### **Hyperaktivita**

- a) často se vrtí nohama či rukama na židli
- b) často opouští své místo v situacích, kdy by mělo zůstat sedět
- c) často pobíhá v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících nebo dospělých může být omezeno na subjektivní pocity neklidu)
- d) často má problémy hrát si tiše nebo být v klidu při činnostech
- e) často bývá „na pochodu“ nebo vypadá, jako by „jelo na motor“
- f) často bývá upovídané

### **Impulzivita**

- a) často vyhrkne odpověď ještě předtím, než byla dokončena otázka
- b) často má problémy vyčkat, až přijde na řadu
- c) často přerušuje ostatní nebo narušuje jejich rozhovor (např. skáče jiným do řeči, ruší je při hře)

Při hledání základních charakteristických vzorců chování jsem v české literatuře nenašla žádný, který by byl pro mě dostačující. Obrátila jsem se tedy na zahraniční literaturu a objevila v ní výčet, který jsem přeložila. Tato diagnostická kritéria jsou velmi důležitá nejen při práci učitele s takovým žákem, ale také pro práci asistenta pedagoga, který funguje v třídě s takovým žákem. Důležitost těchto kritérií spatřuji především v tom, že si díky nim může učitel i asistent uvědomit, jaké projevy žák s ADHD může mít, a také to, že nedělá některé charakteristické věci „naschvál“. I to je důvod, že jsem uvedla výčet kompletní. Ve vzdělávacím procesu jako takovém je pro žáka největší překážkou právě uvedená nepozornost. Asistent pedagoga by měl tedy volit prostředky a strategie své práce tak, aby udržel žáka v koncentraci. Tato kritéria jsou velmi důležitá pro praktickou část této práce, jelikož se v ní věnuji právě žákům s poruchou chování. Uvedená diagnostická kritéria mi pomohla i při tvorbě charakteristik žáků.

Žáci s ADHD mají časté problémy v kolektivu. Projevuje se to především tím, že žák není zcela schopen navázat sociální kontakty se svými spolužáky a ti se mu pak vzdalují. Vybírají si např. takového žáka do skupiny mezi posledními, nechťejí s ním jít ve dvojici apod. Tyto problémy pramení zejména z žakovy agresivity a impulzivity. Důležitá je zde

práce s kolektivem nejen z pozice učitele, ale i asistenta. Práce s žákem s poruchou ADHD je velmi různorodá a každý žák vyžaduje trochu jiný přístup. Cílem této práce je tedy prozkoumávání a ověřování cest pomoci žákovi při učení (více v kapitole 4 Strategie a prostředky pomoci AP).

Další poruchou chování, se kterou se v dnešní době učitelé v základních školách setkávají, je ADD (Attention deficit disorder – syndrom poruchy pozornosti). ADD je syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity a impulzivity. Žák trpící syndromem ADD má však větší problémy s pozorností a s percepcí. Dítě trpící syndromem ADD má pomalejší pracovní tempo, jelikož mu dá velké úsilí se soustředit. Podle Michalové s Pešatovou (Liberec, 2011, str. 47) jsou charakteristickými projevy u žáka s ADD:

- *problémy se samostatnou prací, má nevyrovnaný výkon v práci, ve škole;*
- *neudrží pozornost při úkolu nebo hře;*
- *nesoustředí se na pozornosti, pracuje ledabyle, s chybami, zabývá se při jednom úkolu ještě jinými aktivitami;*
- *neposlouchá instrukce, dělá zbrklé, chybné závěry;*
- *neumí si uspořádat školní práci a svoje pracovní místo, není schopno udržet pořádek;*
- *neumí si naplánovat úkoly, pracovní, sportovní i hravé aktivity;*
- *vypadá, že nás nevnímá, když mluvíme přímo k němu;*
- *nelibě nese, odmítá a vyhýbá se angažování v aktivitách, které vyžadují mentální úsilí a trpělivost;*
- *často ztrácí nebo nemůže najít potřebné školní pomůcky, sešity, hračky, sportovní potřeby, ...;*
- *okamžitě reaguje na vnější podněty;*
- *zapomíná na denní aktivity či povinnosti, které má plnit.*

Projevy jako nevyrovnané tempo, neuspořádanost práce či zapomínání věcí mohou v učiteli vyvolávat dojem, že je žák líný nebo dokonce nevychovaný. Jiné projevy jako plachost či dojem, že žák neposlouchá, vyvolávají v učiteli často pocit, že je žák „snílek“ či introvert. Žáci se syndromem ADD se často proto do pedagogicko-psychologických poraden dostávají později než žáci s ADHD. Je to nejspíše způsobeno jejich nenápadností a i tím, že v kolektivu nevyčnívají např. zlobením či agresivitou. Když jsou tito žáci do PPP posláni, je

to často odůvodněno podezřením na poruchy učení. ADD je v široké veřejnosti daleko méně známá varianta poruch chování než ADHD. Při práci s žákem s ADD musí být asistent neustále ve střehu. Na takovém žákovi je často odklon pozornosti hůře rozeznatelný, jelikož je žák klidný. Úkolem asistenta je především žáka udržovat v pozornosti, ale i mu dopřát odpočinku, který žák s ADD potřebuje více než jeho vrstevníci. Vynaložené úsilí na splnění úkolu je pro takového žáka větší.

Poruch chování, které se projevují v dětství, je mnoho. Podle MKN – 10 mezi takové poruchy patří např. porucha emocí, fobické poruchy, separační úzkostné poruchy, tiky a mnoho dalších. Vzhledem k zaměření praktické části diplomové práce jsem se věnovala především syndromu ADHD, jímž trpí žáci, kteří jsou předmětem praktické části práce. Dále jsem se věnovala syndromu ADD, který se vyskytuje u dětí poměrně často, ale děti s touto poruchou jsou často pro své klidné chování přehlíženy.

Žák P., uvedený v praktické části této práce, trpí kromě ADHD také některými poruchami učení. „*Specifické vývojové poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních schopností,*“ uvádí Šauerová, Špačková a Nechlebová (Praha, 2012, str. 21). Z této definice vyplývá, že poruchy učení neovlivňují pouze vzdělávací proces jako takový, ale ovlivňují celkovou osobnost žáka. Dovolím si tvrdit, že výrazná porucha učení ovlivňuje také sociální aspekty vzdělávání žáka. Specifické poruchy učení dokáží podle Šauerové a kol. (Praha, 2012, str. 21) zasáhnout i psychiku člověka. To v praxi znamená, že si žák s poruchou učení nevěří, může mít pocity méněcennosti a mít celkově nízké sebevědomí. To je zapříčiněno častými školními neúspěchy. V kombinaci s poruchou chování je to tedy pro žáka velmi závažná překážka ve vzdělání. Specifické poruchy učení se liší podle toho, s jakou školní dovedností má žák problémy. Některý žák může mít problém se čtením či psaním, jiný má problémy s počítáním či pravopisem. Často se u dětí se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) vyskytuje kombinace více poruch. Mezi nejčastější SPU lze zařadit dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii a jiné. Vzhledem k obtížím žáka P. se budu více věnovat dyslexii, dysgrafii a dysortografii.

Dyslexie neboli porucha čtení je v MKN-10 specifikována takto: „*Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze*



*mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo.*“ Dyslexie je tedy vývojovou poruchou, která se u žáka rozvíjí bez výrazného ohledu na výuku čtení. Takový žák má problémy s plynulostí čtení i s jeho pochopením. Nejčastěji se dyslexie u žáka projevuje tak, že žák má problémy se záměnou některých tvarů písmen, má obtíže s délkou samohlásek, zaměňuje pořadí hlásek ve slově, slova si domýšlí, má problém udržet svou pozornost na řádku, má obtíže s měkčením apod. Žáky s dysgrafií také často trápí stud při čtení nahlas. Takovým příkladem je i žák P., který číst nahlas přímo odmítá.

Další specifickou poruchou učení je dysgrafie. Dysgrafie je specifickou poruchou grafického projevu, tedy psaní. *„Hlavní vlastností této poruchy je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce.“* (MKN-10, V. kapitola). Základní charakteristikou žáků s touto poruchou je problém s napodobováním a zapamatováním tvarů písmen, čitelnost psaného projevu apod. Žák trpící touto obtíží se při psaní často brzy vyčerpá, jelikož vynakládá veliké úsilí na to, aby se dostatečně soustředil a zvládl napsat daný text srozumitelně a čitelně. Základní problém tkví především v jemné motorice, jejíž úroveň je nižší. Písmo žáků, kteří trpí specifickou poruchou psaní, je neupravené, roztřesené, hůře čitelné až nečitelné, často se záměnou písmen, nestejnou výškou písmen atd.

Poslední mnou podrobněji popsanou specifickou poruchou učení je porucha pravopisu, tedy dysortografie. Zdeňka Michalová s Ilonou Pešatovou (Liberec, 2011, str. 29) ve své knize uvádějí, že se dysortografie u žáků projevuje narušenou schopností osvojovat si pravopis jazyka, a to i přes dostatečnou inteligenci a běžné výukové vedení. Zvláštností této poruchy je to, že i když žák zná dobře gramatické pravidlo, není ho schopen převést do psané podoby. Oplývá tedy vědomostí, ale má velký problém s dovedností daného jevu. Velkou roli hraje sluchová percepce žáka, ze které často pramení typické dysortografické chyby jako jsou: délka samohlásek, záměnnost podobně znějících hlásek, chyby v měkčení, nedodržování hranic slov apod. Větší chybovost u dysortografických žáků nastává ve cvičeních s časovým omezením. Základní pomocí těmto žákům spočívá tedy v tom, že nedostáváme žáky zbytečně do časového tlaku.

Tato podkapitola byla velmi důležitá pro charakteristiky mnou sledovaných žáků a celkově pro praktickou část této práce. Jako velice zajímavou vnímám souvislost mezi poruchami chování a poruchami učení, a to především kvůli tomu, že žák P. má právě tuto kombinaci poruch. Dále je pro mě jako pro učitele i bývalého asistenta důležité zjištění, že projevy chování žáků s ADHD nejsou nijak úmyslné a cílené.

## 4 Strategie a prostředky pomoci asistenta pedagoga žákovi při učení

V následující kapitole se budu věnovat strategiím, prostředkům a metodám, které mohou asistenti pedagoga využívat při práci v heterogenní třídě na 1. stupni základní školy. Tuto kapitolu považuji za stěžejní, protože se od ní značně odvíjí praktická část mé práce. Strategie a prostředky uvedené v kapitole budou tudíž směřovány na žáky s poruchou chování a učení. Zaměřím se především na strategii jako způsob komunikace, dále na pomůcky apod.

Asistent pedagoga při své práci může využít pestrou škálu strategií, prostředků a metod. Zprvu je potřeba vymezit pojem „strategie“. Strategii lze chápat jako dlouhodobý plán či posloupnost činností, které vedou k výchovnému nebo učebnímu cíli. V případě této práce je strategie chápána jako dlouhodobé a záměrné působení asistenta pedagoga na žáka. Pojem „strategie“ je nadřazený pojmu „metoda“. Pomocí zvolených metod dosahujeme naplnění strategií. Asistent si spolu s učitelem může stanovit např. strategii vedoucí ke zmírnění vykřikování žáka během hodiny. K tomu, aby mohli naplnit stanovenou strategii, musí volit vhodné metody a prostředky, podporující právě odbourání nevhodného vykřikování. Takovou metodou může být např. našeptávání odpovědi asistentovi. Žák často vykřikuje z důvodu, že chce dát najevo, že zná odpověď. A tím, že odpovědi může někomu sdělit, se vykřikování může zmírnit. Strategie mohou být různé a záleží především na typu poruchy, kterou žák trpí, na jeho potřebách a na úsudku učitele a asistenta.

Zvolené strategie asistenta se mění v závislosti na speciálních potřebách žáka. Jiné strategie a prostředky bude asistent volit u dítěte se sluchovým postižením a jiné u žáka se syndromem ADHD. Jsou však strategie, které by měly být pro asistenty společné. Takovou strategií může být např. efektivní využití času při výuce, zapojení žáka do kolektivu, udržení pozornosti žáka apod. Jednou ze základních strategií by také mělo být to, že se nebudou zanedbávat jiné potřeby ostatních dětí. Často se totiž zapomíná na to, že asistent pedagoga není pouze asistentem žáka. Měl by tedy v případě potřeby poskytnout svou pomoc i ostatním dětem.

Vzhledem k zaměření praktické části práce se nyní budu věnovat strategiím u žáků s ADHD a SPU.

#### **4. 1 Strategie jako způsob komunikace žák (s ADHD/SPU) – asistent pedagoga**

Jednou z nejzákladnějších a podle mého názoru i nejdůležitějších strategií při pomoci asistenta pedagoga žákovi při učení je vhodná volba komunikace. Petr Ondráček ve své knize (Univerzita Pardubice, 1999) uvádí, že mezi žákem a učitelem (myslím, že platí i pro asistenta pedagoga) může nastat dvojí komunikace. Na jedné straně je komunikace výchovně pozitivně účinná a na druhé straně je výchovně negativně účinná. Na první pohled evokuje výchovně pozitivně účinná komunikace lepší cestu v práci s žákem. Během tohoto stylu komunikace se žák cítí v bezpečí, ví, že se nemusí bát říci svůj názor, ví také, že mu učitel, potažmo asistent, naslouchá a nesoudí ho. Velká důležitost je při pozitivně účinné komunikaci připisována očnímu kontaktu. Na druhé straně komunikace, která negativně působí na aktéry dialogu, vyvolává v žákovi nedůvěru, často kvůli tomu, že učitel potažmo asistent, žákovi nenaslouchá nebo mu nedá vůbec prostor se vyjádřit. Takovým stylem komunikace může asistent v žákovi nežádoucí chování vyvolat.

Při práci se žáky s ADHD se asistent může dostat do situace, ve které je sám ve stresu a pod vlivem rozladění z něčeho, co žák v danou chvíli udělal. Takovou situací může být úmyslný atak jiného dítěte, záchvat vzteku žáka a další situace, ve kterých se žák přestane ovládat. Důležité je, aby se při takových situacích řídil asistent podobnými, ale nejlépe stejnými následujícími pokyny (Laver-Bradbury, Thomson, Weeks, Praha, 2016):

- zůstat v klidu; pokud je to možné, ignorovat rušivé chování žáka
- neprobírat incident během záchvatu žáka – žák neposlouchá a probírání incidentu by ho mohlo ještě více rozrušit
- dát žákovi i sobě čas na uklidnění
- až poté promluvit s žákem o tom, co se stalo, a probrat s ním, jak to mělo být jinak.

Toto jsou základy komunikace se žákem s ADHD během záchvatového chování, ale i s jinými žáky heterogenní třídy. Do fáze nepřiměřeného chování se může totiž dostat i žák, který poruchou chování netrpí. Zásadou tedy je neřešit nic v afektu, na tom se valná většina autorů zabývajících se pedagogikou shoduje. Tato zásada platí pro veškerou komunikaci s žáky bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby apod.

To, že je zapotřebí s žákem komunikovat na pozitivní úrovni, však neznamená, že mu není nikdy dán najevo nesouhlas. Žák musí vědět, že jsou v kolektivu nastavené mantinely, že ve třídě není sám a že se musí určitým způsobem přizpůsobit kolektivu, jelikož i ostatní stejně jako on mají právo na vzdělání. „*Dodržování pravidel není omezení svobody dítěte – snažíme se, aby se s nimi ztotožnilo, přijalo je za své (všichni musí v životě dodržovat určitá pravidla, i dospělí),*“ uvádí Drahomíra Jucovičová a Hana Žáčková (Praha, 2007, str. 12). Dodržování mantinelů a pravidel je u žáků s ADHD klíčové pro jejich další vývoj. V tomto ohledu je velice důležitá spolupráce jak učitelů, vychovatelů, asistentů pedagoga i rodičů žáka. Pokud žák nastavené mantinely překročí, je třeba mu dát najevo, že je to špatně. Když se jedná o maličkost, může asistent využít svou mimiku, kterou dá žákovi najevo, že se stala někde chyba. Práce s mimikou je velice důležitá, protože každé slovo, které asistent k žákovi během výuky pronáší, může být pro ostatní žáky rušivé. Pokud tedy žák na mimické náznaky asistenta reaguje, je dobré s mimikou pracovat. Jedná-li se o zásadnější porušení nastavených pravidel, je zapotřebí, aby se v tu chvíli situace žákovi vyjasnila. Pokud by asistent čekal až do následující přestávky, nemělo by jeho působení na žáka smysl, jelikož by s velkou pravděpodobností nevěděl, o čem asistent mluví (při záchvatových stavech asistent čeká až do zklidnění žáka).

Žák často z nějakého důvodu potřebuje, aby mu bylo asistentem zopakováno zadání práce. Může to být z důvodu nepozornosti, složitosti instrukce či zvolení dlouhých souvětí, ve kterých se žák v průběhu zadávání ztratil. Právě nepochopení nebo zapomenutí instrukcí může být důvodem selhání žáka v dané aktivitě. Jana Swierkoszová (Ostrava, 2010) uvádí, že je při zadávání úkolů a celkově při rozhovoru velice důležité trvat na tom, aby žák udržoval s dospělým oční kontakt a zadání sám zopakoval. Při zadávání je důležitá také stručnost a jasnost instrukcí. Instrukce by se měly předávat v jednoduchých větách a přiměřeně rychlým tempem. Pokud je úkol rozfázován, je žádoucí, aby asistent v průběhu práce jednotlivé fáze připomenul, pokud to žák potřebuje. Je však důležité, aby asistent v žákovi podporoval to, aby žák poslouchal již první instrukce dané učitelem a nespolehal se pouze na dopomoc asistenta.

V práci s dětmi s ADHD a také s žáky se SPU je velice důležité, aby asistent objevil oblast, ve které je žák úspěšný – něco, co mu „jde“. „*Je důležité objevit oblast, ve které je dítě úspěšné, a na tu se zaměřit. Umožnit mu prožívat i úspěchy, když doposud zažívalo pouze*

*nebo převážně neúspěchy,*“ (Jucovičová, Žáčková, Praha, 2007, str. 14). Žáci s ADHD zažívají časté neúspěchy spojené se svým chováním a nepozorností. Žáci se SPU zažívají velké školní neúspěchy, které se často negativně odráží na jejich sebedůvěře. Žáci trpící kombinací obou poruch zažívají tak dvojitý neúspěch. Proto je velice důležité objevit, co žákovi jde, a prezentovat to jako velikou přednost. Takovou věcí může být kreslení, hra na hudební nástroj, počítačové dovednosti, orientace ve značkách aut a další. Důležité tedy je, vštípit žákovi pocit, že je v něčem výjimečný.

## **4.2 Prostředky pomoci asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga při své práci k naplnění strategií potřebuje i určité prostředky, aby s žákem pracoval co nejefektivněji. Prostředky pomoci, které může asistent pedagoga při své práci použít, si vymezují následovně: podpůrná opatření, pomůcky, úprava prostředí apod. Jsou to prostředky, které jsou žákovi buď přidělené (podpůrná opatření), nebo prostředky, kterými může asistent zmírnit obtíže žáka, aniž by žáka vyřadil z kolektivu a narušil tak heterogenitu třídy.

Žákům se SVP jsou přiznávána tzv. podpůrná opatření (viz kapitola 3.1 Definice žáka se SVP). Mezi podpůrná opatření mohou patřit prostředky jako úprava obsahu vzdělávání, kompenzační a relaxační pomůcky, individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence, využití asistenta pedagoga apod. Žáci dostávají podle závažnosti onemocnění či potřeb dotace právě na pomůcky, které bývají jedním z nejčastěji používaných prostředků pomoci asistenta pedagoga. Nákup pomůcek je pak v kompetenci školy, ale na jejich výběru by se měli podílet i učitel a asistent, kteří žáka dobře znají a přesně vědí, jaké potřeby žák má. Pomůcky mohou být jak edukační, tak relaxační. Takové pomůcky využívá asistent přímo během výuky. Edukační pomůcky jsou využívány pro lepší pochopení učiva či pro zatraktivnění učiva a lepší udržení koncentrace žáka. Mezi takové pomůcky může podle Šauerové a kol. (Praha, 2012) patřit např. čtecí okénko napomáhající odstraňování dvojitého čtení, zvyšování plynulosti čtení apod. Pomůcky, které asistent volí, závisí často na jeho fantazii. Může si některé pomůcky vyrobit vlastnoručně. U žáků s poruchami učení to mohou být různé přehledy, tabulky a další pomůcky, které pomáhají žákovi při osvojování či

orientování se v daném jevu či práci. Takové pomůcky mohou pomoci žákovi i jako důkaz toho, že něco dokázal, že se v něčem posunul, že něco zvládl. Zejména u žáků, kteří kvůli častému zažívání neúspěchu mají nízké sebevědomí je právě sběr a dokazování úspěchů velmi důležité (Kočová, Žuček, Olomouc, 2015).

Dalším prostředkem pomoci je úprava prostředí v okolí žáka. Místo a prostředí, ve kterém žák sedí a pracuje, se opět odvíjí od jeho potřeb. Např. žák s poruchou vidění by měl sedět v popředí. Často bývá problém pro asistenta v tom, že musí vybírat pro žáka místo tak, aby sám neznemožňoval výhled ostatním dětem. Zároveň by asistent měl mít dostatek prostoru k tomu, aby viděl na ostatní žáky a mohl jim v případě potřeby pomoci. Žák s ADHD by ve svém okolí měl mít minimum rušivých podnětů, jako jsou hračky, barevné pomůcky a další. Při práci s některými žáky je také zapotřebí mít pro žáka připravené i jiné pracovní místo než pouze jeho lavici. Toto místo by mělo být připraveno pro potřebnou relaxaci či zklidnění žáka. Cílem inkluzivního vzdělávání není vylučovat žáka z výuky, ale v některých případech je to nevyhnutelné.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je žádoucí dlouhodobá intervence. V rámci pozitivní dlouhodobé intervence může asistent využít metody zpevňování. Cílem této metody je „zpevnění“ nabytých dovedností (Adamus, Ostrava, 2016). Při této metodě je žák za své chování určitým systémem odměňován. Odměny, kterými podporujeme žákovo chování, můžeme rozdělit do tří skupin (Train, Praha, 2001):

- sociální odměny: pochvala, souhlas, nadšení, uznání;
- materiální odměny: žetony pro bodování, jídlo, hračky, sladkosti, samolepky;
- povolení dělat určité věci (výsady): např. hrát hry, jít do kina, pomáhat ostatním.

Odměny musí pedagog či asistent volit individuálně podle profilu a poruchy žáka. Např. u dětí trpících hyperaktivitou nejsou vhodné sladkosti, sladké limonády apod., jelikož je to pro ně další nežádoucí přísun cukru, který hyperaktivitu podněcuje. Asistent by si měl stanovit, za co přesně a kdy bude žáka odměňovat. Pravidla odměňování by měl vědět i sám žák, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním. Toto odměňování by mělo být systematické. Některé děti vyžadují, aby byly odměňovány denně, u jiných stačí

odměňování každý druhý den apod. Odměny by měly být postupně minimalizovány a tím je zmenšován i vliv podpory (Train, Praha, 2001).

Během hodiny může asistent využít volné chvíle pro nácvik relaxačních technik, které se žákem použije ve chvílích, kdy je žák neklidný. Tyto techniky pomáhají žákovi se zpomalením, odbouráním napětí a s celkovým zklidněním. Dítě s poruchami učení či chování se často dostává do stresujících situací, které mohou být zapříčiněny různými podněty, např. soutěží, ve které dítě neuspělo, obavou ze špatné známky či konfliktem se spolužákem. Takových podnětů může být pro dítě několik denně. Tyto stresující situace zapříčiňují v dítěti svalové napětí. *„Důležité je uvědomit si, že napětí přetrvává i po skončení vlivu daného stresoru, a pokud není napětí organismu neutralizováno účinnými metodami relaxace, napětí se hromadí a ve svém důsledku může při dlouhodobém působení přinést vážné zdravotní potíže,“* (Šauerová a kol., Praha, 2012, str. 197). Relaxační techniky jsou založené na principu zatínání a povolování svalů, vědomém dýchání a autosugesci (tzn. psychické působení sám na sebe).

Prostředky práce asistenta pedagoga zmíněné v této kapitole jsem volila proto, že jsou důležité pro praktickou část této práce. V akčních výzkumech budu sledovat účinnost nejen některých ze zmíněných prostředků, ale také volbu vhodné komunikace.



## **Závěr teoretické části práce**

V teoretické části své práce jsem se výrazně věnovala inkluzivnímu vzdělávání, pozici a vzdělání asistenta pedagoga i strategiím a prostředkům pomoci asistenta pedagoga žákům s ADHD a SPU.

Inkluzivnímu vzdělávání jsem se věnovala tak důkladně především proto, abych si uvědomila principy a cíle inkluzivního vzdělávání. A to především i proto, abych zjistila, které strategie a prostředky pomoci jsou s inkluzivním vzděláváním v souladu. Snažila jsem se na inkluzi nahlížet převážně z hlediska primárně-pedagogického. Za velice důležitý považuji pojem „heterogenní třída“, ve které jsou žáci s různými potřebami, ale všichni mají nárok na stejné vzdělání.

Dále jsem se věnovala pozici asistenta pedagoga a jeho strategiím a prostředkům pomoci, které mají pomáhat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v učení a dosahování úspěchu. Právě to je hlavním cílem celé práce. Za zásadní kapitolu vzhledem k tomuto cíli považuji podkapitolu o komunikaci, která se výrazně odráží v praktické části práce.

## Praktická část práce

### Úvod k praktické části

V praktické části práce *Strategie a prostředky pomoci asistenta žákovi při učení* realizuji na mimopražské základní škole akční výzkum. Jeho hlavním cílem je hledání a reflektování účinných cest pomoci asistenta pedagoga u dvou konkrétních žáků trpících poruchou ADHD. V této práci akční výzkum vychází a souhlasí s definicí Danuše Nezvalové (časopis *Pedagogika*, 2003): „*Akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání.*“ Akční výzkum si vykládám jako cestu jak neustále zlepšovat působení asistenta pedagoga na žáky. Akční výzkum (dále jen AV) má celkem 2 části. Obě části výzkumu se budou věnovat dvěma různým žákům s poruchou chování a učení. První část AV provádím a monitoruji z pozice asistenta pedagoga ve druhé ročníku žákovi s ADHD. Ve druhé části AV vše monitoruji z pozice třídního učitele čtvrtého ročníku, který má ve třídě přítomného asistenta pedagoga. Mária Rychnavská s Darinou bačovou vysvětlují akční výzkum tak, že je akční výzkum založen na realizaci, pozorování a reflektování výzkumné situace. Tyto fáze se spirálově opakují. Tento postup jsem volila i já. Součástí tohoto výzkumu je také akční plán. Ten si vysvětluji stejně jako autor článku na stránkách [www.managementmania.com](http://www.managementmania.com): „*Akční plán (anglicky Action plan) je plán se stanovením jednotlivých kroků, které musí být vykonány, aby bylo dosaženo vytyčeného cíle.*“ V této práci je to shrnutí jednotlivých kroků postupů práce asistenta pedagoga při řešení stanoveného problému s pozorovaným žákem. K realizaci AV jsem prostudovala dokumenty a doporučení z PPP u obou žáků a konzultovala jsem první případ se školní psycholožkou (viz příloha 2). Druhý případ jsem neměla šanci konzultovat vzhledem k odchodu paní psycholožky na mateřskou dovolenou.

První část akčního výzkumu je realizována od ledna 2018 do března 2019. V první části AV se věnuji žákovi J., který má diagnostikovanou lehkou mozkovou dysfunkci a poruchu chování ADHD. V této situaci monitoruji průběh z pozice asistenta pedagoga v druhé třídě. Nyní mi s pozorováním pomáhá nově přidělený asistent pedagoga i třídní

učitelka. S charakteristikou žáka mi pomáhala a doplňovala informace i školní psychologka. Žák nemá problémy s učivem jako takovým. Jeho překážkou v učení je vlastní vztek a rozhození sebe sama na tolik, že není schopen pracovat. Asistent v tomto případě předchází problémům, aby se žák mohl věnovat učení. V tomto akčním výzkumu mě nejvíce zajímá, jakými prostředky může asistent pedagoga vrátit žáka při záchvatu zpět do učebního procesu. Jaké strategie může asistent volit, aby minimalizoval čas, který žák potřebuje k návratu do pracovní činnosti.

Druhá část AV je realizována od října 2018 do března 2019. Tato část se věnuje žákovi P., který má diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii, dysortografií a poruchu chování ADHD. P. je žákem 4. ročníku. Do školy, na které probíhá AV, přišel v polovině září 2018. Žák se zpočátku projevuje velice svérázným dojmem nejen ke svým spolužákům ale i ke mně jako učiteli. P. měl odklad školní docházky a první třídu opakoval. Žák má velké problémy se čtením a psaním. V době založení AV znám žáka necelý měsíc. Během tohoto prvního měsíce se žákovo chování mění ze dne na den. V tomto AV mě zajímá, jak může asistent pomoci žákovi, který má problémy se čtením a psaním. Také mě zajímá, jak pomoci žákovi, který si nevěří a prezentuje se tak, že nic neumí a je „k ničemu“. Jaké prostředky a metody může asistent použít u žáka s odmítavým přístupem?

V zaznamenávání akčního výzkumu jsem pokračovala tak, že jsem žáky pozorovala a aplikovala na ně stanovený akční plán. Toto pozorování jsem zaznamenávala, nadále reflektovala a revidovala akční plán, pokud to bylo zapotřebí. Pokud akční plán fungoval, ověřovala jsem jeho funkčnost i v jiných situacích. U každého žáka jsem nejprve stanovila problém, který jsem pomocí akčního plánu chtěla řešit. Nadále uvádím charakteristiku jednotlivých žáků. Před začátkem pozorování uvádím stanovený akční plán a pozici, ze které jsem žáka pozorovala.

## 5 Akční výzkum - I. část

**Popis problému:** Navrácení žáka J. během záchvatového stavu zpět do učebního procesu. Žák J. má velké problémy se záchvatovým chováním. To je žákova největší rozdílnost od jeho vrstevníků. Žák mladšího školního věku si upevňuje pravidla a společenské mantinely. Touto dovedností se žák nápadně liší. Žák J. přichází během výuky často do záchvatových stavů. Tyto stavy jsou provázeny křikem, pláčem, vulgárním vyjadřováním, tělo přechází do křeče a často nastává i sebepoškozování jako je trhání vlasů, bití sebe sama do hlavy apod. Do těchto stavů se často dostává během hodin tělesné výchovy a hodin, ve kterých je větší prostor pro diskuzi. V takových hodinách má učitel velice obtížnou úlohu, jelikož veškerá pozornost ostatních žáků je upoutána k rušivému chování žáka J.

**Charakteristika pozorovaného žáka:** Žáku J. je v době odevzdání diplomové práce 9 let a 5 měsíců. Žák chodí do 3. ročníku základní školy v místě jeho bydliště. Žák je úměrně vysoký svému věku. Má blondáté vlasy a modré oči. Tělo má vysportované (aktivně však žádný sport nedělá) a na svůj věk velmi svalnaté. Žák netrpí pohybovými obtížemi. Má výraznou mimiku, která je částečně způsobena velkými ústy. Žák má časté vyrážky na těle, které si rozškrabává až do krve. Žák se mimo své záchvaty projevuje přátelsky a vesele. Vždy pozdraví a také za vše poděkuje. Přátelské vztahy se mu však nedaří se spolužáky navázat. V kolektivu se snaží být „třídním šaškem“ a to tak, že sebou mlátí o zem, hraje si s jídlem tak, že je celý špinavý, či se nepřetržitě směje velmi nahlas. Již od první třídy se projevuje často chováním, které odpovídají dospělému jednání. V posledních měsících zaznamenávám i sexuální narážky z jeho strany. Po nasazení medikace v únoru 2018 se objevují časté výkyvy nálad.

J. pochází z úplné rodiny a má jednoho mladšího sourozence – mladší sestru (4 roky), se kterou má velmi vřelý vztah. Maminka žáka je na mateřské dovolené, tatínek pracuje jako ekonom. O obou rodičích mluví žák hezky a nic nenaznačuje tomu, že by mezi žákem a rodiči byl nefunkční vztah. Rodiče se školou spolupracují a pravidelně se o chování žáka

informují. Se školou komunikuje především maminka žáka. Maminka působí často zmateně a neví si se žákem rady. Rodiče již při zápisu do první třídy hlásili, že je žák objednaný na doporučení mateřské školy do pedagogicko-psychologické poradny. Rodičům byla po neurologickém vyšetření doporučena medikace žáka. Rodiče tuto možnost razantně odmítli.

Žák neměl odklad školní docházky. Žákovi byla po neurologickém vyšetření a vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována lehká mozková dysfunkce, porucha chování ADHD. Jako podpůrné opatření byl žákovi přidělen asistent. Žák spolupracuje se školní psycholožkou a pravidelně dochází na biofeedback. Žákovi problémy spočívají ve ztrátě koncentrace vlivem vzteku a celkového rozhození žáka. S učivem samotným žák problémy nemá. Jeho hlavní překážkou v učení je jeho vlastní vztek a nízká sebekontrola.

V předškolním věku měl žák časté konflikty se svými spolužáky v mateřské škole. Tyto konflikty často pramenily z toho, že žák považoval danou situaci za nespravedlivou vůči jeho osobě, některé z dětí s ním přišlo do fyzického kontaktu nebo byl za své chování učitelkou vyloučen z aktivity apod. Taková situace často končila projevy agrese. Při nástupu do školy se chování žáka nijak dramaticky nezměnilo. Během hodin je žák velmi aktivní, hlásí se a vyžaduje pozornost třídního učitele. Pokud se žák dostane do situace (která je v kolektivu nevyhnutelná), že není vyvolán, když se hlásí a ví odpověď, často přechází do vzteku. V takovou chvíli se začne rozčilovat, že není nikdy vyvolán, že to není spravedlivé, že on se přeci hlásil atd. Často přechází i v pláč a mlátí pěstmi do lavice. Žákovi nestačí sdělit odpověď asistentovi, ale chce se vyjádřit před celou třídou. Problémy přicházejí i během přestávek či ve frontě na oběd. Časté záchvaty vzteku u žáka vyvolává situace, ve které není žák první – neodevzdá sešit jako první na katedru učitele, není první ve frontě na oběd, není první u dveří, když se odchází na tělocvik apod. V tomto okamžiku je žák schopen fyzicky či slovně napadnout spolužáka, který je první.

J. nemá ve třídním kolektivu stabilní pozici. Ve třídě je celkem 29 dětí a já v ní působila 2 roky jako asistent pedagoga. J. je prozatím jediný diagnostikovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. V kolektivu je několik výrazných osobností, které přicházejí s J. do mnohdy cíleného kontaktu. Někteří žáci jsou si již dobře vědomi toho, že se jejich spolužák lehce vyvede z míry a využívají toho. Když se ve třídě něco stane,

okamžitě všichni ukazují na svého spolužáka, a to i tehdy, když u toho J. nebyl vůbec přítomen. J. nemá ve třídě kamarády. Děti s tímto žákem nechtějí jít ve dvojici a nechtějí s ním sedět v lavici. V tomto kontextu již od druhé třídy probíhá spolupráce se školní psycholožkou, která s kolektivem intenzivně pracuje.

**Cíl výzkumu:** Hledání a reflektování účinných cest komunikace, jak co nejrychleji vrátit žáka ze záchvatového stavu zpět do stavu, kdy je žák schopen pracovat.

#### **Pozice pozorovatele:** Asistent pedagoga

Tato pozice je při pomoci žákovi charakteristická v tom, že asistent je součástí kolektivu, ale hlavní slovo má učitel. Veškeré kroky, které asistent pedagoga při své práci podniká, by měly být prokonzultovány s učitelem. Pro efektivní pomoc žákovi je souhra asistenta s učitelem klíčová.

#### **Akční plán:**

- zůstat v klidu; pokud je to možné ignorovat rušivé chování žáka
- neprobírat incident během záchvatu žáka – žák neposlouchá a probírání incidentu by ho mohlo ještě více rozrušit
- dát žákovi i sobě čas na uklidnění
- poté až promluvit s žákem o tom, co se stalo a probrat s ním, jak to mělo být jinak.

(Laver-Bradbury, Thomson, Weeks, Praha, 2016)

Hlavní pozitivum tohoto plánu spatřuji v tom, že kolektiv žáka není pod takovým tlakem, jako kdybych jako asistent přistoupila k tomu, že na žáka zvýším hlas a budu příliš autoritativně. Klidný přístup pomůže tedy k tomu, že ostatní žáci budou také klidní. Úskalí spatřuji naopak v psychickém vypětí mě jako asistenta. Udržet klidný hlas a přístup ve chvílích, kdy žák vystupuje agresivně proti ostatním dětem, pro mě bude zřejmě velmi namáhavé. Pro mě osobně však převažuje pozitivum pro kolektiv.

## 5.1 Situace č. 1

Je pátek třetí hodina – tělocvik. J. není od rána ve své kůži. Je nevrlý, přichází během dne častěji do rozepří s dětmi. Na mou otázku, zda se něco stalo, mi odpovídá, že se špatně vyspal. Jeho chování není za hranou únosnosti. Jeho chování mi dává jasně najevo, že je zapotřebí mé zvýšené pozornosti. Od rána tak s Jakubem vedu dialogy a snažím se situaci monitorovat. Během hodiny tělocviku to vypadá, že se J. uklidnil a během hodiny pracuje v pořádku. Poslouchá pokyny paní učitelky, usmívá se a svou přebytkovou energii vybíjí běháním a poskakováním.

Na konec hodiny děti hlasují, jakou aktivitou by chtěly hodinu ukončit. Vyhrává rychlá vybíjená, pro kterou nadšeně hlasuje i J.. Během této hry se vybíjejí všechny děti navzájem, každý hraje sám za sebe. Hra začíná. Prvním žákem, který je vybitý, je sledovaný žák J. B.. Chlapec je vybíjený zezadu, kdy neviděl svého spolužáka a nemohl se tak rázně vyhnout. Pozoruji zrychlený dech a zatnuté svaly u žáka. Nastává hysterický záchvat. Záchvat, při kterém J. vulgárně svého spolužáka napadá, odmítá opustit hrací plochu a řve na paní učitelku: „*Já nejsem vybitý! To není fér! To se mě nedotklo! Já nejsem vybitý! To není fér!*“ J. propuká v hysterický pláč a utahuje se na ostatní spolužáky: „*Co čumíte!*“ V tu chvíli navazují oční kontakt s paní učitelkou a vstupují za chlapcem na hrací plochu.

Klidným hlasem žáka požádám, aby šel se mnou: „*Pojď si se mnou támhle sednout,*“ žádám ho.

„*Nejdu! Já nejsem vybitý!*“ oponuje mi a sedá si na zem.

„*J., pojd' si se mnou támhle na chvíli sednout. Já ti jenom něco povím a hned se vrátíš zpátky. Prosím,*“ pokračuji klidným hlasem. Neposlouchá. Dřepnu si, abych měla oči ve výšce jeho očí. „*J., opravdu ti potřebuji něco povědět, abys mohl pokračovat dál. Já se na tebe nezlobím, ale nebudu ti nic říkat tady uprostřed hřiště. Ostatní teď oba dva zdržujeme,*“ stále klidným hlasem pokračuji. V tu chvíli, tedy po cca 2 minutách, semnou J. odchází na lavičku, ale stále za hlasitého řevu: „*Co čumíte, já nejsem vybitý!*“

Procházíme se podél lavičky. Já mlčím a nechávám Jakuba říct vše, co má na srdci. Po cca 3 minutách jsme potichu oba.

„Už je to dobré?“ ptám se.

„Já jsem chtěl, paní učitelko, vyhrát,“ odpovídá mi rychle, ale smutným hlasem.

„Já to, J., vím, ale můžeme to řešit takhle? Viděl jsi někdy nějakého sportovce, který prohrál a takhle vyváděl? Vždyť ty moc dobře víš, že je to jenom hra. Víš to, vid’?!“ reaguji zpětně.

„Já vím. Ale já chci vyhrát. Můžu jít ještě hrát s nimi? Já chci vyhrát,“ stále v klidu odpovídá.

„A myslíš, že je to dobrý nápad? Co když se stane, že tě zase někdo vybije? Budeme se pak zase muset procházet? Za chvíli zvoní, tak co kdybychom si tady k nim šli spolu sednout a pozorovali, co je dobré při této hře dělat a jak se chovat, aby se tohle příště už nestalo? Co myslíš?“ ptám se žáka.

„Asi jo. A budete tam sedět se mnou?“ ptá se a kouká přitom na mě.

„Ano, budu,“ odpovídám a sedáme si na lavičku již se zvoněním.

#### **Shrnutí situace:**

- Žák se dostává do záchvatového stavu během hodiny tělesné výchovy (vybití spolužákem).
- Žák odmítá připustit, že prohrál.
- Žák vulgárně napadá své spolužáky, pláče, křičí.
- Do situace vstupuji po navození očního kontaktu s učitelem.
- Učitel do situace dále nezasahuje.
- S žákem jedním klidným hlasem podle akčního plánu.
- Zklidnění žáka trvá celkem necelých 10 minut.



### 5.1.1 Reflexe situace:

Chlapec se dostal během hodiny tělesné výchovy do typické situace, která u něj běžně záchvat vyvolává - prohra. V tělesné výchově je riziko záchvatových stavů tohoto žáka podstatně vyšší než v jiných předmětech. Je to dáno především soutěživostí a pohybem žáka mimo lavici. Myslím si, že k celkovému stavu žáka přispělo celodenní rozložení žáka. Fakt, že je konec týdne, 3. hodina a špatná nálada žáka, celou situaci podněcuje. Je možné zabránit tomuto stavu vzhledem k celodennímu rozložení žáka? Bylo by vhodnější mít hodinu tělesné výchovy v jiný den? Mám pocit, že při takovém rozložení by žák jednal stejně i v jiných dnech.

Snažila jsem se během situace od začátku dodržovat akční plán, který je založen na klidném přístupu. Musím přiznat, že to nebylo pro mě občas jednoduché. Když jsem viděla, že žák nechce opustit hrací plochu, zdržuje tím ostatní žáky, vyvádí čím dál tím více, měla jsem opravdu tendenci zvýšit hlas a působit autoritativně. Udržela jsem se. Ve chvíli, kdy byl žák vybitý, jsem věděla, že záchvat přijde. Vycházela jsem ze své zkušenosti se žákem. Na zásah jsem úmyslně vyčkávala. Nechtěla jsem do situace zasahovat dříve, než budu učitelkou vyzvána. Přeci jen ona je ta, která hodinu vede, a já bych bez jejího svolení neměla do výuky výrazně zasahovat.

Při vstupu na hrací plochu jsem si všimla, jak má žák zatnuté svaly a je v celkové křeči. Snažila jsem se být co nejvíce klidná. V prvních chvílích to však vypadalo, že s žákem nehnu a hrací plochu neopustí. V té chvíli už seděl žák na zemi a pořvával na ostatní. Vybavila se mi v tu chvíli důležitost očního kontaktu, kterou jsem uváděla v teoretické části práce (viz kapitola 4.1.). Proto jsem si k žákovi dřepala a natočila hlavu tak, abych s ním oční kontakt navázala. Podle mého názoru to byl klíčový okamžik, jelikož se žák zanedlouho zvedl a odcházel se mnou na určené místo, i když za neustálého řevu. Urychlil by se proces, kdybych navázala oční kontakt s žákem okamžitě? Kdybych nečekala na pokyn paní učitelky, a rovnou jsem si k žákovi dřepala, abych byla v úrovni jeho očí?

Poté, co žák došel se mnou k lavičce, jsem se držela akčního plánu – neřešit situaci v afektu. Nechala jsem žáka, aby se vyvztekal a vyzpovídal. Snažila jsem se mlčet, i když pořvával na celou tělocvičnu. Nechtěla jsem ho odvádět z tělocvičny úplně, ale pokud by se

začal proti dětem rozbíhat či je dál slovně atakoval, tak bych ho z tělocvičny odvedla. Postupně jsem registrovala zmenšující frekvenci stížností na neférové jednání jeho spolužáků a paní učitelky. Ve chvíli, kdy jsem viděla, že má žák sklopené oči a již zhruba 10 vteřin mlčí, poprvé jsem promluvila. I pro mě bylo to procházení důležité, protože jsem měla čas si rozmyslet, co žákovi povím, až se uklidní. Také jsem mohla částečně uklidnit sama sebe. Za důležité jsem považovala to, aby si žák uvědomil, co udělal špatně a že to, co právě předvedl, není běžné chování: „*Já to, J., vím, ale můžeme to řešit takhle? Viděl jsi někdy nějakého sportovce, který prohrál a takhle vyváděl? Vždyť ty moc dobře víš, že je to jenom hra. Víš to, vid’?!“* Snažila jsem se mu i vštípit pocit, že to sám ví. Celý rozhovor pak probíhal nad má očekávání. Žák přiznal, že jeho chování bylo přehnané. Uznal také, že není dobré se do hry v tuto chvíli vracet.

Celkové zklidnění žáka trvalo necelých 10 minut. Pro příště bych však chtěla zjistit, zda by se tato doba zkrátila, pokud bych s žákem navázala okamžitý oční kontakt a zakročila dříve.

## 5.2 Situace č. 2

### Revidovaný akční plán:

- Stále udržuji klidný přístup.
- Při problému navazuji okamžitě s žákem oční kontakt.
- Incident řeším s žákem až po jeho zklidnění.
- Dávám žákovi čas na uklidnění.

Již první akční plán byl z mého pohledu účinný. Žák se během deseti minut zklidnil a byl schopen navrátit se zpět do učebního procesu v následujících hodinách. V první situaci jsem vypožadovala klíčovou úlohu navázání očního kontaktu. Proto jsem tento aspekt do akčního plánu přidala a pokusím se navázat se žákem oční kontakt co nejdříve a to i za předpokladu, že si budu muset k žákovi kleknout na zem.

Čtvrtek čtvrtá hodina – český jazyk na počítačích. J. od rána pracuje stejně tak jako ostatní děti. Žádným způsobem se svým chováním nevymyká a zachovává klidnou hlavu i v situacích, ve kterých by měl obvykle velký problém. Moc se těší na čtvrtou hodinu, jelikož jdeme na počítače a on má práci s technikou rád.. Počítačová učebna je v druhém patře budovy školy.

Zvoní a paní učitelka vyzývá děti, aby se seřadily do dvojic u dveří. J. není první a všímám si, že ho to jemně vyvádí z míry, ale po zásahu paní učitelky rezignuje a zařazuje se mezi ostatní děti. Během cesty nahoru jedno z dětí přišlapuje žákovi botu na schodech. J. okamžitě slovně útočí: „Co děláš! Tos udělal schválně!“ Zrychluji krok a vysvětluji mu, že se všude učí, a že to jeho kamarád určitě neudělal schválně a ať pokračuje v cestě, že brzy už budeme nahoře.

Při příchodu do počítačové učebny měl J. předem vytipované místo, kde chtěl sedět. To jsme však nikdo z nás netušili. Jelikož J. nevešel do třídy mezi prvními, jeho vytipované místo bylo již zasednuto. V tu chvíli se záchvat dostavil téměř okamžitě. Do spolužáka, který mu místo „zasedl“, strčil tak, že ze židle spadl. V tu chvíli jsme tam měli již dvě ubrečené děti. Okamžitě jsem k žákovi přispěchala. Paní učitelka se zatím postarala o žáka, který byl ze židle shozen. Jdu do dřepu a navazuji oční kontakt se žákem, který sedí na židli a nadává

svému brečícímu spolužákovi. Paní učitelka mě v tuto chvíli vyzývá, abych odvedla žáka na chodbu. „*J., pojd' se mnou, prosím, na chodbu. Tam to všechno vyřídíme,*“ vyzývám ho. Žák k mému překvapení vstává ze židle a odchází se mnou za hlasitého řevu a nadávek na chodbu. Na chodbě si žák sedá na zem a schovává svou hlavu mezi kolena. Sedám si k němu a snažím se navázat kontakt očí kdykoliv, kdy hlavu zvedne.

„*Tam jsem chtěl sedět já! To je moje místo!*“ křičí na mě.

„*J., já si s tebou promluvíme. Ale je potřeba, aby ses ztišil. Všude se tu učí,*“ reaguji.

„*Chtěl jsem tam sedět já! A on mě tam nechtěl pustit!*“ reaguje stále ve vzteku.

Mlčím.

„*Já jsem tam měl sedět! Je to moje místo,*“ nepřestává.

„*Já mu nechtěl ublížit, ale tam jsem měl sedět já!*“ už klidněji ale s brekem odpovídá.

Zhruba po 2 minutách žák jen sedí s hlavou mezi kolena a mlčí. Když zvedne hlavu, tak navazuji oční kontakt.

„*Už je to v pořádku?*“ ptám se a přijímám souhlasné pohyby hlavou.

„*Opravdu tě tak rozčílilo, že ses nemohl posadit k tomuhle počítači? Je ten počítač lepší než ostatní, nebo proč jsi u něj chtěl sedět? Nikdy jsem si nevšimla, že bys seděl u tohoto počítače,*“ ptám se ho.

„*Já chtěl sedět u paní učitelky. On mě tam nechtěl pustit,*“ již celkem v klidu odpovídá.

„*A to znamená, že ho shodíme ze židle? Vždyť je na všech počítačích to samé. Žádný počítač není lepší nebo horší,*“ říkám klidným hlasem.

„*Já mu nechtěl ublížit, ale měl jsem tam sedět já,*“ reaguje.

Já už v tu chvíli neodpovídám a jen sedíme na zemi. Trvá to asi 2 minuty a J. se ptá:

„*Můžu jít už na počítače?*“ ptá se mě v klidu.

„*Dokážeš sedět na jiném místě?*“ chci vědět.

„Ano,“ odpovídá.

„Tak v tom případě jdeme,“ odcházíme do učebny.

### **Shrnutí situace**

- Žák se dostává do záchvatového stavu během hodiny ČJ v počítačové učebně (zasednuté místo).
- Žák odmítá sedět na jiném místě než na tom, které si vyhlédl.
- Žák fyzicky napadá spolužáka, křičí a pláče.
- Do situace vstupuji okamžitě po ataku spolužáka.
- Učitel do situace zasahuje a vyzývá žáka, aby opustil třídu.
- S žákem jedním klidným hlasem podle akčního plánu.
- Zklidnění žáka trvá cca 7 minut.

#### **5.2.1 Reflexe situace**

Tato situace byla pro mě do jisté míry překvapivá. Celý den nenasvědčovalo nic tomu, že by takto vyhrocená situace měla přijít. Žák se na hodinu těšil, celý den byl v klidu a nevykolejily ho ani situace, které by ho v jiné dny vykolejit dokázaly. Nikdy jsem si také nevšimla toho, že by si dával tento žák nějakým způsobem záležet na tom, kde sedí. A posledním aspektem situace, který mě překvapil, byl fakt, že žák okamžitě přešel do agresivního výpadu vůči jeho spolužákovi.

Opět jsem se během odchodu do počítačové učebny přesvědčila o tom, jak nelibě žák nese fakt, že není první. Řekla bych, že to má úzkou souvislost s impulzivitou, která je jedním ze tří hlavních příznaků ADHD. Není schopen vyčkat, až přijde na řadu a bude mít tak možnost se svobodně rozhodnout mezi všemi možnostmi, v tuto chvíli mezi všemi židlemi. Konflikt způsobený tím, že žák nejde ve špalíru první, zažehnala paní učitelka ještě před tím, než vznikl – autoritativním způsobem. Další menší problém nastal za nedlouho na schodišti. To, že spolužák přišlápl J. bačkoru, dokáže žáka v některých jeho rozpoloženích

vykolejit. Řekla bych, že tentokrát to nebylo tak zlé. Žák si posteskl, ale situaci nikterak dál neřešil. O to více mě překvapila situace, která na počítačích nastala.

Žák vešel do místnosti zhruba jako desátý. V učebně je celkem 26 míst. Žák měl tedy dostatek možností výběru. On si však vyhlédl jedno konkrétní místo poblíž katedry s učitelským počítačem. Toto místo bylo však již obsazeno. Čekala bych, že žák v tu chvíli slovně svého spolužáka napadne a bude se ho snažit donutit k tomu, aby místo opustil. Jenže žák přešel do okamžité agrese a to v takové rychlosti, že jsme ani já ani paní učitelka neměly šanci zasáhnout. Paní učitelka následně okamžitě přispěla k již brečícímu chlapci, který byl ze židle shozen. Chtěla jsem s žákem okamžitě navázat kontakt. Nedostala jsem k tomu však možnost. Paní učitelka mě odvolala s žákem na chodbu. Opět narážím na to, že ona je ta, která je hlavní. Věděla jsem, že není dobré žáka plně vyloučit z kolektivu. Nebyl zde ani čas na diskuzi s učitelem. Momentální klima třídy by to nabouralo ještě více a viděla jsem, že je paní učitelka ze situace zjevně rozhozená a svou pozornost zaměřuje na napadeného žáka.

V tuto chvíli bylo zapotřebí použít většinu vlastností uváděných Uzlovou (Praha 2010, str. 45): flexibilitu, vstřícnost, empatii, trpělivost i spolehlivost a laskavost. Bylo pro mě velice obtížné zaměřit se na klidné jednání. Viděla jsem, že by byl žák schopen atakovat některého ze spolužáků znovu. Doufala jsem, že mi alespoň trochu pomůže J. v tom, že se mnou půjde na chodbu. Kdyby tomu tak nebylo, bylo by zde velké riziko, že by paní učitelka zakročila znovu a mnohem autoritativněji. Naštěstí byl žák svolný a na chodbu se mnou odešel. Nebylo to v klidu, ale odešel.

Na chodbě mi přišlo, že je na mě jako asistenta ještě větší tlak než ve třídě. Bylo zde riziko, že žákův křik vyvolá nevoli jiných kantorů, kteří na tomto křídle školy vyučovali. Také zde bylo veliké riziko zásahu vedení školy, které má svou kancelář přesně o patro níže. Nevěděla jsem, jak žáka ztišit jinak, než ho o klid požádat. Má žádost neměla valný účinek. Já jsem měla však v hlavě to, že je zapotřebí akční plán dodržet. O to větší tlak jsem na sebe kladla, jelikož jsem se opravdu soustředila, abych nezvýšila hlas či neodvedla žáka do kmenové třídy. Žák zanedlouho své výlevy zklidnil, aniž by na chodbu vyšel některý z kantorů či vedení. Následoval již téměř klidný rozhovor o tom, zda takové chování bylo zapotřebí. Až nyní jsem se dozvěděla, že chtěl J. sedět poblíž paní učitelky. Byla jsem velmi ráda, že si žák uvědomil sám od sebe fakt, že mohl svému spolužákovi ublížit a že to nechtěl.

Nakonec připustil, že může sedět i na jiném místě. Toto svolení pro mě bylo velmi důležité, protože pokud by mi řekl, že jinde sedět nebude, tak bychom se do třídy nevrátili.

Podle mého názoru, i během druhé situace fungoval akční plán dobře. Plán byl zjevně narušen zásahem paní učitelky, ale řekla bych, že byl tento zásah z její strany pochopitelný. Přidání očního kontaktu bylo také efektivní. Doba, o kterou se navrácení zpět do pracovního procesu zkrátil, je nepatrná, ale je. Tento akční plán budu aplikovat ještě jednou, abych měla alespoň 3 situace a mohla je posléze porovnat.

### 5.3 Situace č. 3

Během třetí situace chci zachovat akční plán z druhé situace a ověřit si, že jeho fungování nebylo náhodné. Také bych ráda viděla, jak bude akční plán fungovat bez zásahu paní učitelky. Tentokrát se pokusím i více pracovat sama se sebou a snažit se ubránit tlaku na mě jako asistenta pedagoga.

Úterý před vyučováním žáka (malá přestávka) – roznos bedýnek. Každé úterý ráno chodí do školy ovoce z projektu Ovoce do škol. Bedýnky, ve kterých je ovoce dodáváno, jsou vždy srovnané u hlavního vchodu do školy. J. má v tento den půlené vyučování a jeho výuka začíná v 8.55. Tedy v čas, kdy jsou bedýnky dávno roznesené do tříd. J. si domluvil se svou maminkou, že bude chodit v tento den do ranní družiny a on tak může bedýnky ráno roznášet. Pro něj je tato aktivita velmi důležitá, a to z několika důvodů. První důvod je takový, že je to fyzická aktivita, při které se může částečně „vybít“, jelikož roznáší bedýnky i do druhého patra. Dále je to důležité proto, že může být nápomocný a zodpovědný.

Toto úterý bylo však jiné. J. ráno zaspal a maminka ho nechtěla budit, když věděla, že mu výuka začíná déle. Žák přiběhl do školy ve chvíli, kdy už byly bedýnky rozebrané.

*„Paní učitelko, kde jsou bedýnky? Dneska není ovoce?“* ptá se udýchaně.

*„J., dneska máme rajčata. Bedýnky už ale roznesli devátáci,“* odpovídám.

*„Jak, že to roznesli? Vždyť to vždycky roznáším já! Já to mám roznášet! Já zaspal! To není fér! Já to mám roznášet,“* odpovídá směrem ke mně žák.

*„J., nic se neděje, to se stane. My jsme nevěděli, jestli nejsi třeba nemocný, tak to rozneseš příště. Opravdu se nic neděje,“* s úsměvem se ho snažím uklidnit a nejsem si jistá, zda záchvat vzteku nastoupí či nikoliv.

*„Máma mě nevzbudila! Blbá máma! Já to měl roznášet! Blbá máma!“* cedí skrz zuby a zahazuje tašku.

*„Co čumíte! Já to měl roznášet! Já!“* utrhuje se na své spolužáky a to je již podnět pro to, abych zasáhla.



„*J., takhle tady nemůžeš křičet. Vždyť se nic nestalo,*“ mluvím na něj s klidným hlasem a jsem při tom ohnutá v zádech, abych efektivně navázala oční kontakt.

„*Blbá máma! Nevzbudila mě!*“ pokračuje.

„*Takhle se o mamince nemluví. Chtěla tě nechat vyspat, aby ti to ve škole více šlo,*“ nenechávám se vyvést z míry.

„*Ale...*“ snaží se něco říct.

„*Co čumíte!*“ opět se utrhuje na spolužáky.

„*J., to už stačí. Nemůžeme tu takto pořvát a nadávat ostatním. Oni ti přeci nic neudělali, nebo ano?*“ snažím se s ním mluvit stále klidně.

„*Čumí na mě!*“ odpovídá a klopí oči dolů.

„*Chtěl jsi říct, že se na tebe dívají, vid'?! Víš, co? Půjdeme se projít na chodbu. Já musím pomáhat na dozoru, tak bys mi mohl pomoci.*“ pokouším se ho dostat do pohybu, aby se alespoň jeho hyperaktivita snížila.

„*Fajn,*“ odpovídá a má stále sklopené oči.

Na chodbě chodíme zhruba 3 minuty bez mluvení. Občas nakoukneme do nějaké třídy, ale jinak chodíme. Zvoní. Po těchto třech minutách navazuji rozhovor.

„*Opravdu bylo zapotřebí se takhle rozzlobit kvůli pár rajčatům, J.?*“ ptám se naprosto klidným hlasem.

„*Když já ty bedýnky vždycky roznáším. Chodím i do družiny,*“ povídá smutně.

„*My už s tím v tuhle chvíli nic neuděláme. Můžeme ale teď spolu dojít za paní S. na vrátnici a říct jí, že tahle práce je tvoje. A kdybys ještě někdy zaspal, tak aby na tebe počkala do první přestávky. Můžeme to takhle udělat? Dojdeme tam spolu?*“ s naprostým klidem mu dávám návrh řešení.

„*A dneska už to nemůžu roznést?*“ už klidnějším hlasem reaguje.

„*J., děti už si rajčata rozebraly, to už nejde. Jediné, co můžeme udělat, je to, že dojdeme za tou paní S.,*“ stále s klidným hlasem odpovídám.

„*Tak jo*,“ souhlasí.

### **Shrnutí situace**

- Žák se dostává do záchvatového stavu během přestávky (narušení harmonogramu – neodnesení bedýnek s ovocem).
- Žák odhazuje svou školní tašku a vztekle odchází ke svému místu.
- Žák slovně napadá spolužáky, křičí, nepláče.
- Do situace vstupuji okamžitě, jelikož paní učitelka není přítomna.
- Paní učitelka není u situace přítomna.
- S žákem jedním klidným hlasem podle akčního plánu.
- Zklidnění žáka trvá cca 10 minut.

### **5.3.1 Reflexe situace**

Když jsem viděla, že žák J. není již před první hodinou připraven u jídelny, myslela jsem si, že je nemocný. Bylo to totiž nezvyklé. Žák však přispěchal po první hodině a dožadoval se roznosu bedýnek. Víím, že mu na roznosu velmi záleží. Je to určitým způsobem jeho rutina. Chvillemi mi žák připomíná autistické dítě. Autisté jsou charakterističtí v tom, že je pro ně dodržení harmonogramu a zaběhnuté rutiny velice důležité a i sebemenší odklon od tohoto režimu je dokáže znejistit a vykoledit. V některých případech se tento vzorec chování týká i žáka J.

Zprvu mi vůbec nedošlo, že to žáka rozhodí. Podle toho jsem s ním také komunikovala. Na rovinu jsem mu řekla, že to odnesli jeho starší spolužáci. Až poté, co se žák zjevně rozčílil nad nespravedlností našeho jednání, jsem vytušila, že tuto událost jen tak nepřejde. Velice mě překvapilo, že svůj vztek směřoval i směrem ke své mamince. To jsem viděla u něj poprvé. Poté se začal také opírat do svých spolužáků a pokřikovat na ně: „*Co čumíte!*“ Ač jsem ho chtěla nechat vyvztekat, tak jsem zasáhnout musela. Nemohu a ani nechci vystavovat jeho spolužáky nadávkám. Dalo by se tedy říci, že jsem s žákem komunikovala během celé situace. Zakročila jsem později i na obranu maminky.

Žáka jsem po několika málo minutách vylákala ven na chodbu. Byla jsem si téměř jistá, že na slova o pomoci s dozorem, bude slyšet. Velmi rád pomáhá a to i ve chvílích, kdy není úplně ve své kůži. Já samozřejmě jako asistent dozory na chodbě nedržím. To je v kompetenci učitelů. To však J. neví. Chůze po chodbě mi přišla klíčová. Žák ze sebe vztek pomocí chůze dostal ven. Stáhl se do sebe a byla na něm vidět lítost. I pro mě byla chůze důležitá. Mohla jsem si mezi tím rozmyslet, jaké řešení žákovi navrhnout. Chtěla jsem, aby měl žák jistotu, že se tato situace nebude opakovat. Žák na mé řešení přistoupil a byla na něm vidět částečná úleva.

Celá situace se odehrála bez přítomnosti paní učitelky třídní. Tím se splnilo mé přání vyzkoušet si, jak akční plán funguje bez zásahu paní učitelky. Jsem z toho však na rozpacích. Nedokážu vyhodnotit, zda na funkčnost plánu má zásah paní učitelky nějaký vliv. Oproti druhé situaci, kde byl zásah paní učitelky jasný, nebyly projevy žáka tak hlasité. Nemůžu však určit, zda to bylo zapříčiněno právě nepřítomností paní učitelky. Velice zajímavý mi přijde fakt, že na mě jako asistenta zde byl značně menší tlak než v předešlých dvou situacích. Bylo to zapříčiněno tím, že se incident odehrál během přestávky? Že jsem věděla, že nikoho nevyrušujeme od práce? Nebo to mohlo být i tím, že zde nebyla přítomna paní učitelka? To jsou důvody, které mě napadají jako první. Menší tlak mi umožnil se více soustředit na to, co říkám, jak se tvářím a jak mám reagovat.

Akční plán založený na klidném přístupu asistenta fungoval podle mého názoru i během třetí situace s žákem J. Celková doba zklidnění žáka byla srovnatelná s první situací.

## 5.4 Srovnání situací

Situace 1	Situace 2	Situace 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák se dostává do záchvatového stavu během hodiny tělesné výchovy (vybití spolužákem).</li> <li>- Žák odmítá připustit, že prohrál.</li> <li>- Žák vulgárně napadá své spolužáky, pláče, křičí.</li> <li>- Do situace vstupují po navození očního kontaktu s učitelem.</li> <li>- Učitel do situace dále nezasahuje.</li> <li>- S žákem jedná klidným hlasem podle akčního plánu.</li> <li>- Zklidnění žáka trvá celkem necelých 10 minut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák se dostává do záchvatového stavu během hodiny ČJ v počítačové učebně (zasednuté místo).</li> <li>- Žák odmítá sedět na jiném místě než na tom, které si vyhlédl.</li> <li>- Žák fyzicky napadá spolužáka, křičí a pláče.</li> <li>- Do situace vstupují okamžitě po ataku spolužáka.</li> <li>- Učitel do situace zasahuje a vyzývá žáka, aby opustil třídu.</li> <li>- S žákem jedná klidným hlasem podle akčního plánu.</li> <li>- Zklidnění žáka trvá cca 7 minut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák se dostává do záchvatového stavu během přestávky (narušení harmonogramu – neodnesení bedýnek s ovocem).</li> <li>- Žák odhazuje svou školní tašku a vztekle odchází ke svému místu.</li> <li>- Žák slovně napadá spolužáky, křičí, nepláče.</li> <li>- Do situace vstupují okamžitě, jelikož paní učitelka není přítomna.</li> <li>- Paní učitelka není u situace přítomna.</li> <li>- S žákem jedná klidným hlasem podle akčního plánu.</li> <li>- Zklidnění žáka trvá cca 10 minut.</li> </ul>

Tabulka 1 Srovnání situací žáka J.

Shrnutí situací jsem zaznamenala do tabulky pro větší přehlednost a možnost porovnání jednotlivých situací. Jednotlivé situace se udály v různých vyučovacích předmětech. To, co považuji za společné u všech tří situací, je důvod vzniku. U všech tří situací je přítomnost odepření nějaké kýžené výsady. V první situaci to je výsada výhry, v druhé výsada volby místa a ve třetí situaci je žákovi odepřena výsada roznosu ovoce po

škole. To se podle mého názoru pojí s žákovou impulzivitou. Žák jedná pak v takových chvílích přehnaně.

Dalším společným aspektem všech tří situací je fakt, že žák odmítá připustit, že by mohlo být něco jinak, než jak si myslel. To by v jeho budoucím životě mohlo být značným problémem. Tento fakt podle mého názoru značně ovlivňuje jeho vztah s vrstevníky, stejně tak jako agresivita a impulzivita. Takové situace u žáka vyvolávají záchvatové chování. Žák během záchvatu projevuje prvky agrese, ať už fyzické nebo slovní. Tato agrese byla cílená na jeho spolužáky. Žák se neprojevoval agresivně ani vůči mně či paní učitelce. J. křičí, pláče a vzteká se.

Během prvních dvou situací byl při incidentu přítomen učitel. V první situaci zde probíhala oční domluva a učitel nechal řešení problému v mé režii. Při druhé situaci zaujala paní učitelka autoritativní přístup a do situace zasáhla tak, že mě poslala s žákem na chodbu. V poslední situaci nebyla paní učitelka u incidentu přítomna. V přístupu učitele se lišily tedy všechny tři situace. Chování učitele mělo podle mého názoru větší vliv na kolektiv než na samotný proces zklidnění žáka.

Situace jsem řešila podle akčního plánu inspirovaného knihou od Laver-Bradburyho. Akční plán jsem při druhé situaci revidovala pouze tak, že jsem do něj zahrnula oční kontakt. Ve všech případech klidný přístup zafungoval a průměrná doba zklidnění žáka byla okolo 9 minut. To je podle mého názoru doba přijatelná. Velmi překvapující pro mě byla psychická náročnost pro asistenta. Udržet se v klidu a reagovat tak i při situacích, kdy je žák agresivní bylo pro mě velmi náročné. Náročnější bylo však unést fakt, že netlumím žákovo chování a on tak ruší nejen své spolužáky, ale i žáky v jiných třídách. Je to však „unesitelné“ a pro zklidnění žáka potřebné.

## 6 Akční plán – II. část

**Popis problému:** Selhávání v základních školních dovednostech jako příčina nízké sebedůvěry. Žák P. při příchodu do naší třídy (září 2018) neuměl téměř číst a psát. Mám dojem, že se tyto aspekty odrážejí na jeho chování a přístupu k učení. Často od něj slyším věty, že je k ničemu, že to nemá smysl, že něco dělat nebude, protože to nezvládne apod. Takový přístup se odráží i v nepochopení zadání práce, nesoustředěnosti a odbytí práce. Taková nízká úroveň sebedůvěry podle mého názoru pramení z bývalé školy žáka, na kterou žák velmi špatně vzpomíná (a ve které propadl hned v 1. ročníku) a také z neustálého selhávání jak ve školních dovednostech, tak i v chování.

### Charakteristika žáka P.:

Žákovi P. je v době odevzdání diplomové práce 11 let a 10 měsíců. Žák chodí do 4. ročníku. V polovině září přešel na jinou základní školu mimo své bydliště. Žák nastoupil do školy s odkladem. První ročník na předešlé základní škole opakoval. Žák je úměrně vysoký svému věku tzn., že je žák nejvyšší ve třídě. P. je blondatý a má modré oči. Žák je silnější postavy. P. během komunikace často kroučí ústa do „šklebu“. Žák téměř vždy pozdraví, ale za věci neděkuje. Žák má problémy s autoritou a to především u starších osob. Vyjadřuje se často vulgárně. V posledních dnech nabízí často svou pomoc mně i svým spolužákům (konec října 2018).

P. pochází z pěti dětí – má 4 bratry. Jeden z bratrů je dvojče, které chodí do paralelní třídy a stejně jako on v prvním ročníku propadl. Matka si přála, aby byla dvojčata rozdělena do různých tříd. Při společném kontaktu přecházejí bratři často do konfliktů, které většinou přecházejí do fyzického napadení jednoho z nich. Matka pracuje jako prodavačka v místní samoobsluze. Otci byla odeprána práva na děti. P. je spolu s bratrem nejmladší v rodině a zároveň i jeho nejstarší sourozenci jsou také dvojčaty. První dvojčata byla rodině odebrána, jelikož se o ně matka nestarala. Po nástupu do školy matka se školou spolupracuje, veškeré pomůcky i obědy platí včas. V průběhu vytváření této diplomové práce bylo pedagogicko-psychologickou poradnou žákovi diagnostikováno (7. 1. 2019): těžká dyslexie,

dysortografie, dysgrafie a porucha chování ADHD. Pedagogicko-psychologickou poradnou bylo doporučeno používat se žákem tabulky, přehledy, pracovní listy a sešity.

V prvním měsíci působí žák velice svérázným dojmem. Jeho první školní den v nové třídě probíhal tak, že třídě sdělil své jméno a odmítl říci cokoliv víc. Na zadanou práci mi jako třídní učitelce odpověděl: „Ty, vole!“ V dalších dnech používal mnohem vulgárnějších výrazů nejen vůči mé osobě ale i vůči spolužákům. Nehledě na kázeňské problémy jsem také zjistila, že písemný a čtený projev žáka odpovídá 1. až 2. pololetí 2. ročníku. Žák má velký problém se čtením – pomalu slabikuje, zaměňuje písmena a je ve čtení celkově nejistý. Odmítá číst nahlas. V psaném projevu vynechává písmena, písmo je deformované, křečovitě. V matematice neovládá násobilku a i v základních počtech v oboru do 20 si není jistý. Žák má podle mého prozatímního názoru slabou slovní zásobu.

Ve třídě jsem třídní učitelkou. Celkem je ve třídě 23 dětí s přítomností asistenta pedagoga během hodin českého jazyka, matematiky a vlastivědy. Kolektiv jako takový je rozhašení, ale dává se pomalu dohromady a dělá velké pokroky. Děti jsou ve třídě tolerantní a snaží se P. zařadit mezi sebe. Ve třídě probíhá celoroční projekt Harry Potter založený na spolupráci a stmelení kolektivu. P. se do projektu po několika dnech zapojil a tím si v kolektivu polepšil.

Jako třídní učitelka se nemohu zbavit dojmu, že žák své chování používá jako formu obrany. Čím dál častěji zaznamenávám to, že ze své role „drsňáka“ vypadává. Taková situace vypadá například tak, že jako jediný ze třídy sebere kartičky, které na zemi zůstaly, a donese mi je. Když P. viděl, že děti nosí z domova své knížky do třídní knihovny, tak i on sám nějaké knihy donesl. Žák projevuje zájem o hlídání třídního maskota apod. Předpokládám, že se žákovo chování bude vyvíjet.

**Cíl výzkumu:** Hledání a reflektování účinných cest komunikace za použití podpůrných prostředků, pro zmírnění odmítavého chování žáka a rozvoj jeho učebních dovedností.

**Pozice pozorovatele: Třídní učitelka**

Tato pozice má pro mě velikou nevýhodu v tom, že nejsem hlavním aktérem působení na žáka. Dále je také zapotřebí, abych svou pozornost během výuky směřovala i k ostatním žákům. Pro autenticitu zachycených rozhovorů jsem se rozhodla použít diktafon. Veškeré působení asistentky pedagoga na žáka jsme společně konzultovaly.

**Akční plán:**

- Ve všech případech zachovat klidný přístup.
- Navázat s žákem oční kontakt.
- Požadovat zopakování zadání.
- V případě potřeby pomoci žákovi s přečtením zadání.
- Poukázat na silnou stránku žakových schopností (projevení nesouhlasu s tím, že je žák k ničemu).

V akčním plánu vidím největší úskalí v klidném přístupu asistentky pedagoga. Paní asistentka má již své vlastní děti a vím z našich rozhovorů, že je drží zkrátka. Tím nehodnotím styl její výchovy, ale možné riziko působení na žáka. Snažila jsem se paní asistentce po vzoru Langa a Berberichové (Praha 1998, str. 31) vysvětlit, že k tomu, aby její působení na tohoto žáka bylo efektivní, je zapotřebí obrnit se trpělivostí a porozuměním. A to vše i za předpokladu, že na ní bude žák vulgární. Asistentka je o akčním plánu důkladně sepravena a bude se ho snažit dodržet.



## 6.1 Situace č. 1

Je pátek pátá hodina – výtvarná výchova. Paní asistentka se při této hodině vyskytuje jen ojediněle v případech, kdy jím druhý podporovaný žák chybí a paní učitelka její přítomnost v hodině nevyžaduje. Takový případ nastal i tento pátek. Zároveň je to druhá výtvarná výchova tohoto žáka v naší třídě. Náplní hodiny je za pomoci roliček od toaletního papíru vytvořit plody vinné révy. Pro žáky je způsob práce nový, ale atraktivní. Žák P. se okamžitě vrhá do práce. Jako jeden ze dvou dětí pracuje s fialovou barvou (ostatní zvolili barvu zelenou). Při obcházení žáků pozoruji, že je pozorovaný žák velice pečlivý a soustředěný. Asistentka pedagoga u žáka nesedí a snaží se pomoci žákům, kteří to potřebují. Zhruba v polovině práce pozoruji u žáka zvýšenou míru rozrušení. Žák odhazuje roličku, opírá se o židli a dává ruce křížem. Než stačím zasáhnout a zjistit, co se děje, už u žáka sedí paní asistentka.

*„P., co se stalo? Došla ti barva? Nebo potřebuješ novou roličku?“* ptá se se zájmem.

*„Mám to hnusný! Já to dělat nebudu! Vypadá to hnusně. Ostatní to mají hezký a já mám takový paskvil!“* rozčiluje se.

*„Podívej se na mě. Můžu se zeptat, jak jsi přišel na to, že to máš horší než ostatní? V čem to máš horší?“* doptává se asistentka.

*„Mám to fialový! Všichni to mají zelený! Určitě dostanu pětku! Zase... jak jinak,“* žák rezignuje.

*„Můžu se tě, P., na něco zeptat?“* asistentka to nevzdává.

*„No?“* reaguje žák podrážděně a má sklopené oči.

*„Podíváš se na mě?“* vyzývá asistentka a žák zvedá oči. *„Pamatuješ si, jak znělo zadání paní učitelky? Co říkala, že je důležité? Pamatuješ si to?“* vyzývá žáka.

*„Měli jsme použít konce roliček od hajzlpapíru,“* odpovídá žák.

*„Myslel jsi roličky od toaletního papíru, vid’? A použil jsi to tak?“* asistentka žáka opravuje, ale nijak ho nekárá.

*„No jako jo,“* odpovídá žák.

„Dobře. Takže tohle máme splněné. Co dál říkála paní učitelka?“ pokračuje asistentka.

„Že ty kuličky nemají být úplně pod sebou. Jinak by to nevypadalo jako to víno. Ta kulička by měla být mezi to... no jako tady,“ žák ukazuje na místo ve výkresu.

„A máš to tak? Nebo máš ty bobule pod sebou? Vypadá to jako trs hroznového vína? Nebo ne?“ neustává asistentka.

„No jako mám, ale...“ žák se zaráží.

„Takže jsi zadání splnil?“ doptává se.

„Asi jo“ žák trochu ožívá.

„Ještě poslední věc paní učitelka hodnotí. Víš jakou?“ ptá se asistentka.

„To jak se snažíme a jestli to není odfláknutý,“ konstatuje žák.

„A na tom jsme jak? Je to zatím odfláknuté? Máš to upatlané? Nebo jak?“ naléhá asistentka.

„No nemám to upatlaný. Akorát tady mi ukápla barva to... dovnitř, ale to ještě budu to... vybarvovat,“ hodnotí žák svou práci.

„Takže je tu nějaký důvod, proč bys měl říkat, že je to hnusný? Nebo proč bys měl dostat špatnou známku?“ vyzývá žáka.

„Asi ne,“ konstatuje žák.

„Tak si doběhni pro novou roličku a koukej to dodělat. Byla by škoda, aby takový výtvar nevisel pak na nástěnce,“ končí rozhovor asistentka a od žáka se zvedá. Žák se opět vrhá do práce tak jako na začátku. Na konci hodiny odevzdává práci, která je jednou z nejlepších ve třídě.

### **Shrnutí situace:**

- Žák znejišťuje sám sebe.
- Žák zahazuje pomůcku a zaujímá obranné postavení.
- Žák slovně neútočí. Diskutuje.
- Asistentka dodržuje akční plán a klade důraz na kontakt očí a zopakování instrukcí.
- Žák se vrací k práci a dokončuje ji.

#### **6.1.1 Reflexe situace**

Vzhledem k charakteru hodiny jsem mohla celou situaci zpovzdálí sledovat. Byla jsem velmi potěšena přístupem paní asistentky a i tím, že ji žák naslouchá a její argumenty akceptuje. U tohoto žáka to není samozřejmost. To dokazuje i fakt, že paní asistentka je již druhou asistentkou u tohoto žáka. První asistentku žák razantně odmítl. Již při první hodině výtvarné výchovy jsem u žáka zaznamenala to, že kreslení a estetické cítění bude jeho silnou stránkou. O tuto stránku žakových dovedností bych se chtěla v budoucnu opírat. Chci za pomoci asistentky pedagoga vzbudit v žákovi pocit, že právě kreslení je jeho silnou stránkou. Stejně jako Jucovičová a Žáčková (Praha, 2007, str. 14) spatřuji důležitost v tom, aby si žák zažil i úspěch. Myslím, že toto je právě ta oblast, která mu to může umožnit.

Žák od rána pracoval bez větších problémů. Během hodiny českého jazyka a matematiky většinu aktivit dokončil a zmínky o jeho nedůležitosti se objevovaly jen sporadicky. V dnešním dni se také žák více méně vyhýbal vulgaritám. Myslěla jsem si tedy, že ani během výtvarné výchovy nenastanou větší komplikace. Bylo pro mě velikým překvapením, že jsem se mýlila. Vyvolává to ve mně pocit, že se v žákovi stále po třech týdnech nevyznám. Byla jsem velice ráda, že se v této hodině paní asistentka angažovala.

Žák během svého rozladění na své rozpoložení upozornil zejména zahazením roličky a také svým postojem. Na rozdíl od žáka J. se neprojevuje hlasitými výlevy. Pro asistentku to byl dostatečný impuls k tomu, aby zasáhla. Paní asistentka se pokoušela o to, aby žák sám přišel na to, že jeho pochyby o sobě jsou zbytečné a ničím nepodložené. To беру jako klíčový bod její intervence. Vhodná volba otázek postupně v žákovi vyvolávala zjevnou úlevu. S paní asistentkou jsme již zpočátku mluvily o hodnocení. Věděla proto, že během výtvarné

výchovy hodnotím žáky podle dodržení daných kritérií. Také věděla, že se téměř nestává, aby žák dostal horší známku než 2. Proto žákovu pozornost vedla právě k těmto kritériím. Celkem mě překvapilo, že si žák kritéria pamatoval. Vzhledem k jeho poruše ADHD je pro něj často typická právě nepozornost (viz kapitola 3.2.1). Možná ještě více mě překvapil fakt, že na něj kritéria hodnocení tak kladně působila. Je to podnět pro další práci s tímto žákem.

Během pozorování rozhovoru jsem také zaznamenala to, že žákovi občas docházela slova: „*Že ty kuličky nemají být úplně pod sebou. Jinak by to nevypadalo jako to víno. Ta kulička by měla být mezi to... No jako tady,*“ Tohoto jevu si všímám často. Připisuji to právě nízké úrovni dovednosti čtení a také méně podnětnému rodinnému zázemí.

Po hodině jsem kontaktovala paní asistentku s otázkou, jaký měla z celé situace dojem ona. „*Překvapilo mě, že jsem byla úplně v klidu. Viděla jsem, že pochybuje jen sám o sobě. Napadlo mě využít části plánu a zopakovat si žákem zadání práce. Nakonec se ukázalo, že to byl klíč k úspěchu žáka. Myslím, že někdo mu dříve dával často najevo to, že kreslit neumí a on si to vzal za své,*“ konstatovala asistentka. S jejím názorem naprosto souhlasím. Také se nemohu zbavit dojmu, že myšlenka bezcennosti není z žákovy hlavy.

Po této situaci jsem se rozhodla akční plán částečně revidovat. Zde se osvědčil větší důraz na kritéria hodnocení. Chci vyzkoušet, zda vliv těchto kritérií byl pouze ojedinělý, nebo bude na žáka působit i během jiných vyučovacích předmětů.

## 6.2 Situace č. 2:

### Revidovaný akční plán:

- Ve všech případech zachovat klidný přístup.
- Navázat s žákem oční kontakt.
- Před aktivitou si s žákem sepsat kritéria hodnocení.
- V případě potřeby pomoci žákovi s přečtením zadání.
- Poukázat na silnou stránku žákových schopností (projevení nesouhlasu s tím, že je žák k ničemu).

Pro tento akční plán jsem spolu s asistentkou připravila tabulku kritérií hodnocení. Tato tabulka je částečně předvyplněná a má volná okénka pro doplnění konkrétních kritérií. Tuto tabulku považuji za prostředek pomoci, který by mohl zabránit žákovi ve vyvolání pocitu, že dostane pětku a že je k ničemu. Tato tabulka není určena pro všechny druhy aktivit. Je určena především pro složitější aktivity, u kterých by žák mohl zapomenout, co vše je potřeba udělat, a co vše se hodnotí.

Co se hodnotí – co mám za úkol?	Splnil jsem
Snaha	
Dokončení úkolu	
Kontrola	

*Pomůcka 1 Tabulka kritérií hodnocení*

Je pondělí druhá hodina – český jazyk. Tématem hodiny je opakování vyjmenovaných slov po B. Žák P. vyjmenovaná slova nezná a neovládá je. Žáci pracují posledních 25 minut z hodiny na pracovním listu buď samostatně, nebo ve dvojicích. Žák P. má pracovní list jiný. Žák má za úkol vystříhat obrázky vyjadřující vyjmenovaná slova, nalepit si je do pomocného sešitu, který má založený od počátku školního roku a přiřadit

k obrázkům vyjmenovaná slova. Vyjmenovaná slova má na papíře vypsaná. Nakonec má za úkol napsat k prvním třem vyjmenovaným slovům z řady slovo příbuzné. K tomuto úkolu má přiložený i krátký text, ve kterém se slova příbuzná vyskytují (viz příloha 3). Žák zatím o tabulce neví.

Paní asistentka je během zadávání práce u žáka přítomna. Před hodinou jsme se dohodly na tom, že tato aktivita je ideální pro vyzkoušení tabulky s kritérii hodnocení. Žák první hodinu pracoval bez větších obtíží. Ke konci hodiny bylo však vidět rozladění z nově probírané látky. Jakmile žák obdrží svůj pracovní list, okamžitě hlásí, že to je těžké a že toho je na něj moc. Opírá se o židli a vypadá to, že situace nebude zcela idylická. I tak se paní asistentka rozhodla žákovi P. tabulku ukázat.

*„Můžu ti něco ukázat?“* zeptala se ho.

*„No“* přitakává žák podrážděně.

*„Mám tady takovou pomůcku,“* začíná asistentka a vytahuje z tašky tabulku. *„Tohle je pomůcka, která by nám měla pomoci v tom, že na nic při práci nezapomeneme. A ještě je fajn v tom, že nám ukazuje, co se bude hodnotit. Chceš to vyzkoušet?“* vysvětluje asistentka.

*„To jako že pak nedostanu pětku, jo?!“* ujišťuje se žák.

*„Pokud splníme vše, co na tabulce bude, tak pětku určitě nedostaneš,“* ujišťuje ho.

*„No, kur\*a,“* reaguje žák.

*„Prosím?!“* slyším překvapenou a zároveň šokovanou reakci asistentky.

*„Pardon,“* omlouvá se žák.

*„Takže?“* chce asistentka odpověd'.

*„Ale jo, no. Fajn, zkusím to,“* odpovídá žák, ale nadšení není patrné.

*„Tak nejdříve musíme napsat, co všechno máme za úkol. Už tam máme napsáno, že paní učitelka bude hodnotit to, zda ses snažil, dokončil úkol a jestli sis po sobě práci zkontroloval. Tak si vezmi pero a podíváme se, co tam ještě máme za úkoly,“* nadšeně asistentka vysvětluje tabulku.

*„Nemůžete to napsat vy?“* ptá se žák a opírá se o židli.

*„Dobře, ale dohodneme se, že pokud to bude fungovat, tak příště píšeš ty. Platí?“*  
přistupuje asistentka na prosbu.

*„Tak fajn. Platí,“* odpovídá žák se zjevným překvapením, že mu jeho prosba vyšla.

Následně čte asistentka spolu s žákem zadání jednotlivých úkolů. Vždy se po větě paní asistentka ptá, jaký úkol dostaly, a odpovědi zapisuje do tabulky. Nejprve zapisují všechny úkoly a pak začínají pracovat. Žák vystřihává obrázky. Sám si po vystřihnutí posledního obrázku bere zelenou pastelku a dělá si zelený puntík u bodu – Vystřihnout obrázky. Obrázky nalepuje a dělá si další puntík. To vše bez otázky, zda je to správně či zda si může puntík dát. Očividně bere tabulku za svou, nikoliv za paní asistentky.

Paní asistentka u některých úkolů viditelně napomáhá. Napomáhá však tak, aniž by žákovi prozrazovala řešení. Radí spíše s organizací úkolů. Radí např., aby žák jako první napsal slova k obrázkům, u kterých si je jistý. Napomáhá žákovi také při čtení. Když vidí, že má žák problémy s určením nějakého písmene, napomáhá mu. Také ho podněcuje k tomu, aby radši slabikoval, než aby si říkal slovo pro sebe a pak ho řekl nahlas celé. Před dokončením posledního úkolu zvoní.

*„Já to ale nestihnul!“* diví se žák. *„Můžu to ještě rychle dodělat?“* doptává se.

*„Samozřejmě že to můžeš dodělat,“* přitakává asistentka.

Trvá to asi 2 minuty a žák má práci hotovou. Asistentka se ptá na poslední tři nevyplněná políčka.

*„Takže nám chybí ta první políčka. Co myslíš, snažil ses?“* ptá se.

*„Jo,“* odpovídá a automaticky si dělá puntík.

*„Dokončil jsi práci?“* pokračuje asistentka a žák si beze slova přiděluje puntík.

*„A zkontroloval jsi svou práci?“* doptává se.

*„Docela jo,“* odpovídá žák a dává si poslední zelený puntík. Svou práci poté odevzdává. Ještě tu přestávku opravují jen malé chyby v napsaných slovech jako vynechaná písmena apod. Žáka si volám k sobě a ukazuji mu, že dostal za práci jedničku. Jeho údiv byl značný a s úsměvem odcházel zpátky do třídy.

## **Shrnutí situace:**

- Žák je při zadávání úkolu nejistý.
- Žák slovně neútočí. Diskutuje.
- Asistentka dodržuje akční plán a představuje žákovi vytvořenou tabulku k hodnocení.
- Žák provádí sebehodnocení splněných dílčích částí tabulky.
- Žák dokončuje práci.

### **6.2.1 Reflexe situace**

Opět jsem si pro pozorování vybrala situaci, při které jsem měla dostatek prostoru pro to, abych mohla kromě zvukového záznamu pozorovat i autentické reakce žáka. S paní asistentkou jsem probrala revidovaný plán a vytvořila zmíněnou tabulku. Mám uspokojivý pocit z naší spolupráce a již chápu, proč je spolupráce učitele s asistentem tak důležitá (viz kapitola 2.5).

Žákovo rozpoložení během zadávání úkolu bylo pro mě překvapením. Ani já ani paní asistentka jsme takovou reakci nečekaly. Žák většinou své práce vzdává během plnění úkolu, nikoliv předem. Nejsem si jista, zda bych na místě paní asistentky tabulku použila. Paní asistentka však chtěla zjevně dodržet naši úmluvu a nakonec se to ukázalo jako správné řešení.

Paní asistentka násilně pomůcku žákovi nevnucovala. Dávala žákovi jakousi možnost, jak splnit úkol co nejefektivněji. Zpočátku byly viditelné žákovi pochybnosti. Fakt, že mu nějaká tabulka může zajistit to, že „neselže“, nebyl zprvu pro žáka uvěřitelný. Proto bylo pro žáka důležité ujištění. Jeho následná vulgární reakce vypovídá o jeho stylu komunikace. Počet vulgárních výlevů se však týden od týdne snižuje. Žák následně s použitím pomůcky souhlasil.

Samotné použití pomůcky probíhalo dle mého názoru dobře. Nepřekvapilo mě, že žák zkusil paní asistentku přemluvit k tomu, aby úkoly napsala za něj. Jelikož se tato tabulka použila poprvé, tak paní asistentka svolila. Asistentka instinktivně nechtěla žáka od pomůcky odradit. Byla jsem ráda, že nepsala ale úkoly sama. Žák četl zadání a úkoly



asistentce diktoval. Je důvodem odporu ke psaní jeho nízká úroveň? Myslím si, že na tom má značný podíl i rychlost a kvalita psaného projevu žáka. Co bylo však pro mě podivuhodné, tak to byl fakt, že si žák sám stanovil, jak si bude úkoly označovat. A také si sám rozhodl o tom, kdy bude úkoly odškrtnávat. To je pro mě pozitivní zjištění a myslím, že to částečně vypovídá o funkčnosti pomůcky a její účinnosti na žáka. Pozitivní mi také přijde fakt, že žák měl zájem úkol dokončit. To pro něj není zcela typické. Myslím, že mu nešlo o úkol jako takový, ale o vyplnění celé tabulky.

O celé situaci jsem hovořila také s paní asistentkou: „*Myslím, že to probíhalo dobře. Na začátku jsem se trošku bála. Viděla, jsem, že P. není v dobrém rozmaru. Chtěla jsem se ale plánu držet. Asi si nikdy nezvyknu na to, že mi čtvrtáček je schopen při rozhovoru sprostě odpovědět. Je prostě znát, že je o dva roky starší. Překvapilo mě, jak se do práce zakousl. Nijak tabulku během práce nezkoumal. Když si zakresloval puntík, tak šel celkem na jistotu. Myslím, že ho uklidňovalo to, že věděl, co má dělat a v jakém pořadí. On je sám o sobě zmatkař. Má problémy s organizováním práce a tento mustr mu práci asi ulehčoval,*“ reagovala asistentka na otázku, jak viděla situaci ona.

Paní asistentka měla pravdu v tom, že je P. zmatkař a právě neorganizovanost práce je občas příčinou toho, že práci vzdá. Souvisí to s jeho poruchou chování, ale také i poruchou učení, jelikož často má problém s pochopením textu (viz kapitola 3.2.1). Celkově bych však tento prostředek pomoci zhodnotila v této situaci jako účinný. A zajímalo by mě, zda bude účinný i v jiné situaci. Dala by se také tato pomůcka použít tak, jak uvádí Kočová a Žuček (Olomouc, 2015), tedy jako důkaz toho, co žák dokázal? Pomohlo by to žákovi při dalším použití?

### 6.3 Situace č. 3

#### Ověřování akčního plánu:

- Ve všech případech zachovat klidný přístup.
- Navázat s žákem oční kontakt.
- Před aktivitou si s žákem sepsat kritéria hodnocení.
- V případě potřeby pomoci žákovi s přečtením zadání.
- Poukázat na silnou stránku žákových schopností (projevení nesouhlasu s tím, že je žák k ničemu).

V této situaci bych ráda ověřila účinnost tabulky. Od prvního použití uplynuly tři týdny. Během této doby byl žák nemocný. Přesto, že jsem maminku žáka 3x kontaktovala, aby si přišla pro úkoly, tak žádná odezva nepřišla. Předpokládám tedy, že bude žák po návratu zmatenější než obvykle. Celou situaci jsem probrala s paní asistentkou, která je srozuměna s tím, že poslední akční plán budeme ověřovat nikoliv revidovat.

Je středa třetí hodina – vlastivěda. Žák je dnes po třech týdnech poprvé ve škole. První dvě hodiny žák pracoval, ale s větší chybovostí než obvykle. Již po druhé hodině mám dojem, že je žák značně unaven. Lehá si na lavici, zívá a nedává pozor. Paní asistentka často vrací jeho pozornost zpět do třídy. Tématem hodiny jsou státní symboly ČR. S dětmi diskutujeme o tom, jaké symboly znají, co jim to říká atd. Žák P. se do diskuse nezapojuje. Následně vysypávám před tabulí malé obrázky jednotlivých státních symbolů (kromě státních barev). Žáci mají za úkol si jednotlivé státní symboly obříhnut a nalepit do sešitu a napsat jejich název. Státní trikoloru mají za úkol nakreslit a také popsat. Žáci mohou použít jako oporu učebnici. Žák P. má práci stejnou jako ostatní žáci.

*„Co mám dělat?“* ptá se žák P. a zívá.

*„Ty jsi tu teď, P., nebyl?“* ptá se asistentka s úsměvem na tváři.

*„Byl. Bylo tam něco s nějakýma obrázkama. Asi si pro ně mám dojít, co?!“* zvedá se.

*„Něco jsem vzal,“* hlásí žák a doslova padá do židle.

*„P., podívej se na mě. Chápu, že jsi ve škole po dlouhé době. Ale nelíbí se mi, že tady na mě pořád otvíráš pusu jako hroch a dáváš mi svým chováním najevo, že tě nic nebaví. Mě také pak nebaví ti pomáhat. Takže se teď rozhodni, jestli tady budeš sedět jako pecka, nebo budeš pracovat a dostaneme za to dobrou známku. Jestli se nepletu, tak paní učitelka na začátku říkala, že to je aktivita za malé jedničky. Tak, co? Jak to vidíš?“* s naprostým klidem reaguje asistentka na žákovo chování.

*„No dobře. Tak co máme dělat?“* částečně se probouzí žák.

*„Nepomohla by nám ta tabulka? Ta pomůcka, co už jsme jednou použili o češtině?“* ptá se asistentka neutrálně a ukazuje žákovi vyplněnou tabulku z posledního použití. Z jejího hlasu není znát vnucovaný zájem.

*„Jo tohle. Možná jo,“* přitakává žák.

*„Ale dneska píšeš ty. Pamatuješ?“* připomíná asistentka.

*„Já vim. Fajn,“* souhlasí žák.

*„Vystříhnout,“* píše žák.

*„Pak to asi musíme?“* napomáhá asistentka.

*„Nalepit,“* píše žák.

*„Abychom věděli, co to je, tak to musíme?“* dál radí.

*„Popsat,“* píše žák.

*„Není tam obrázek státních barev. Tak ty budeme muset asi, co?“* pomáhá asistentka.

*„Nakreslit barvy,“* píše žák.

Následující minuty žák pracuje sám. Občas se podívá do tabulky a udělá si zelení puntík u bodu, který má již splněný (viz příloha 4). Paní asistentka mu ještě sdělila informaci, že všechny názvy najde v učebnici. Nechá žáka pak ale psát a číst samotného. Přepisy již žákovi jdou a chybuje v nich minimálně. Žák práci dokončuje se zvoněním. Odevzdává stejně tak jako jeho spolužáci.

### **Shrnutí situace:**

- Žák je při zadávání úkolu nepozorný a zjevně unavený.
- Žák je upozorněn na jeho nevhodný styl práce.
- Asistentka dodržuje akční plán a navrhuje žákovi práci s tabulkou kritérií/úkolů.
- Žák provádí sebehodnocení splněných dílčích částí tabulky.
- Žák dokončuje práci.

### **6.3.1 Reflexe situace:**

I pro třetí situaci jsem vybrala aktivitu, při které jsem mohla sledovat chování žáka během rozhovoru. Když se žák ráno objevil po třech týdnech ve škole, měla jsem takové tušení, že za celou dobu na učení „nesáhl“. Spousta věcí pro něj byla nových. Podle mého názoru se i to podepsalo na jeho únavě. Byl přehlcen informacemi. S paní asistentkou jsme se o tom bavily i o dílčích přestávkách. Z akčního plánu jsme však ani jedna z nás slevit nechtěly. Práce nebyla pro žáka tolik náročná, aby ji nezvládl. Byla to však situace, kterou dříve často vzdával. Jakmile měl úkol více dílčích částí, tak buď nějakou část vypouštěl, nebo to vzdal se slovy, že to dělat nebude. I proto jsem tuto hodinu vybrala.

Třetí hodinu byl žák mnohem protivnější než dvě hodiny před tím. Bylo to dáno únavou? Nebo chtěl jít žák už domů? Nevím. Vlastivěda je jeden z mála předmětů, kde se žák do diskusí poměrně často zapojuje. Dnes tomu ale bylo jinak. Žák byl myšlenkami zjevně jinde. Když jsem zadala dětem práci, viděla jsem, že má žák oči sklopené a o něčem se baví s paní asistentkou. Ve třídě byl však ruch, takže jsem nerozuměla. Až ze zvukového záznamu jsem slyšela hlas paní asistentky komentující žákovo chování. Nejsem si jistá, zda to bylo striktní dodržení akčního plánu. Na druhou stranu asistentku chápu. I literatura uvádí, že to, že je záhodno s žákem komunikovat pozitivně neznamená, že mu není dán najevo nesouhlas (viz kapitola 4.1). Žákovi P. bylo třeba naznačit to, že jeho chování a přístup není pro práci ideální. Paní asistentka udržela klidný přístup a do svého proslovu zakomponovala i sebe. Na náznaky toho, že u něj nemusí paní asistentka sedět, je žák háklivý. Překvapilo mě, že na ni slovně nezaútočil. Naopak naprosto klidně přijmul to, že své chování upraví.

Paní asistentka žákovi nastínila možnost použití pomůcky, se kterou žák již pracoval. Žádným způsobem mu pomůcku nevnucovala. To беру za velmi důležité. Toto je typ pomůcky, se kterou by se mohl žák naučit pracovat do budoucna i sám. Paní asistentka také nezapomněla na úmluvu, kterou se žákem uzavřeli. Žák tedy psal do tabulky sám. Vzhledem k tomu, že při zadávání úkolu neposlouchal, dostával návodné otázky. Ty otázky byly položené tak, že žák přesně věděl, co do tabulky zapsat. A stačilo mu k tomu většinou jen jedno slovo. S tím mají problém i jeho spolužáci. Psát heslovitě není pro žáky tohoto věku jednoduché. Žák pak pracoval víceméně sám a paní asistentka jen pozorovala jeho práci. Občas mu pomohla s tvarem některého z písmen. Jinak ale žák pracoval sám. A to беру jako klíčovou výhodu této pomůcky. Neměl by vést asistent žáka k samostatnosti? Podle mého názoru i literatury, ano. Asistent pedagoga by měl žáka k samostatnosti přirozeně vést.

Na celou situaci jsem se samozřejmě ptala i paní asistentky. „*Musím říci, že jsem se zpočátku musela hodně držet. Bytostně nesnáším, když na mě někdo zívá, aniž by si dal ruku před pusou a ještě zaujal postoj - „Všechno je blbý!“*. Věděla jsem ale, že musím zůstat v klidu. Omlouvám se za to, že jsem mu řekla, co si o jeho chování myslím. Bez toho by ale určitě nepracoval tak, jak nakonec pracoval. Vůbec nevěděl, co má s obrázky dělat. Proto jsem mu pomáhala. Nechtěla jsem mu to dát ale zadarmo, takže jsem mu to neříkala rovnou. Během samotné práce pak vyžadoval mou asistenci jen minimálně. Pracoval víceméně sám. Mohla jsem tak pomáhat i V., který seděl vedle něj,“ shrnula paní asistentka.

Když nebudu počítat počáteční naladění žáka, tak si myslím, že situace dopadla skvěle. Pomůcka, která byla již podruhé žákovi nabídnuta, fungovala podle mého názoru tak, jak měla. Žák věděl, jak s ním pracovat. Dokončil svou práci, aniž by během aktivity o sobě pochyboval. A zároveň ho tato pomůcka vedla k samostatnosti. Tím částečně pomůcka potřela typické projevy ADHD jako jsou neorganizovanost či nedokončení práce (viz kapitola 4.1). A zároveň podle mě téměř nejdůležitější fakt je, že v obou případech zažil žák úspěch.

## 6.4 Srovnání situací

Situace 1	Situace 2	Situace 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák znejišťuje sám sebe.</li> <li>- Žák zahazuje pomůcku a zaujímá obranné postavení.</li> <li>- Žák slovně neútočí. Diskutuje.</li> <li>- Asistentka dodržuje akční plán a klade důraz na kontakt očí a zopakování instrukcí.</li> <li>- Žák se vrací k práci a dokončuje ji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák je při zadávání úkolu nejistý.</li> <li>- Žák slovně neútočí. Diskutuje.</li> <li>- Asistentka dodržuje akční plán a představuje žákovi vytvořenou tabulku k hodnocení.</li> <li>- Žák provádí sebehodnocení splněných dílčích částí tabulky.</li> <li>- Žák dokončuje práci.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Žák je při zadávání úkolu nepozorný a zjevně unavený.</li> <li>- Žák je upozorněn na jeho nevhodný styl práce.</li> <li>- Asistentka dodržuje akční plán a navrhuje žákovi práci s tabulkou kritérií/úkolů.</li> <li>- Žák provádí sebehodnocení splněných dílčích částí tabulky.</li> <li>- Žák dokončuje práci.</li> </ul>

Tabulka 2 Srovnání situací žáka P.

I u druhé části výzkumu jsem shrnutí jednotlivých situací zaznamenala do společné tabulky. Všechny tři situace se udály v různých vyučovacích předmětech – výtvarná výchova, český jazyk a vlastivěda (Čajs). V první situaci nastal řešený problém. Žák o sobě začal pochybovat a shazovat svou práci. Dával najevo své pocity a domněnky, že dostane špatnou známku. Ve druhé situaci se tento scénář objevuje jen v náznacích při zadávání práce. Žák se domnívá, že práci nezvládne, jelikož je složitá. V poslední situaci se již pochybování žáka o sobě neobjevuje. Žák v žádné ze situací není agresivní. Použití vulgarismů se objevilo pouze jednou. Nebylo to použití útočné proti paní asistentce, bylo to spíše konstatování či výplňkové slovo. To, co je pro všechny tři situace totožné, je to, že žák k pochybnostem o sobě nepotřebuje nikoho jiného než sebe. Žák sám se dokáže natolik zpochybnit, že mu to překáží při osvojování už tak zanedbaných školních dovedností. Dalším společným aspektem je fakt, že asistentka jedná sama, aniž by čekala či konzultovala

situaci s učitelem. S paní asistentkou to takto jako třídní učitelka mám takto nastaveno. Konzultujeme především před a po hodině nikoliv během hodiny. V případě většího problému ale zasahuji.

Paní asistentka byla ve všech případech srozuměna s akčními plány. Revize akčního plánu proběhla pouze před situací č. 2. Paní asistentka se ve všech případech akčního plánu držela. Pouze v poslední situaci musela asistentka žáka upozornit na jeho nevhodné chování. Při tomto upozornění však jednala klidně, jak znělo v akčním plánu. Za velice důležitou spojitost všech situací považuji to, že žák svou práci vždy dokončil. To bylo všechny tři situace velmi důležité. Stejně tak to, že se žákovy pochybnosti o sobě s každou situací snižovaly.

## 7 Zhodnocení vlastního výzkumu

Celý mnou provedený výzkum na mimopražské základní škole proběhl bez větších problémů. Výzkum jsem rozdělila na dvě části. V každé části jsem pozorovala jiného žáka a to i z různých pozic. V první části výzkumu jsem byla na pozici asistentky pozorovaného žáka a u druhé části výzkumu jsem byla v pozici třídní učitelky žáka, která má ve třídě přítomného asistenta pedagoga. Obě části výzkumu spojovala porucha chování ADHD u obou žáků.

Techniku akčního výzkumu jsem si vybrala především kvůli jejímu provedení a jejím vlastnostem. Nejvíce mě oslavilo to, co uvádí Danuše Nezvalová ve svém článku (časopis *Pedagogika*, 2003), tedy to, že akční výzkum umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro další zlepšování činností pedagogických pracovníků. Byla to pro mě určitá cesta ke zkvalitnění působení asistenta pedagoga na žáky. Možnost změnit styl působení, prostředky, strategie či metody teď a tady je pro práci učitele i asistenta klíčovou. Je to určitá možnost variability, která je pro práci s dětmi nezbytná. Na druhou stranu jsem pociťovala velikou náročnost v tom, být pozorovatelem a zároveň aktivním účastníkem výzkumu. Tuto náročnost jsem pozorovala především v první části výzkumu, kdy jsem v jednu chvíli musela jednat, pozorovat a předvídat, jak se bude celá situace dál vyvíjet. Ve druhé části výzkumu spatřuji velikou výhodu v nahrávání rozhovorů. Na samotný akční výzkum jsem se připravovala za pomoci dostupné literatury a konzultací s paní Doc. PhDr. Annou Tomkovou, Ph.D., vedoucí práce.

V první části akčního výzkumu jsem se věnovala žákovi J. Žák J. v době pozorování chodil do druhého respektive třetího ročníku na mimopražské základní škole. U žáka jsem od první třídy působila jako asistentka pedagoga. Žák J. trpí poruchou chování ADHD, která se kromě základních projevů jako je hyperaktivita, impulzivita a nepozornost projevuje agresivním chováním vůči sobě i ostatním. Žák je celkově nevyrovnaný a v situacích, kde není považován za vítěze nebo pociťuje nějakou nespravedlnost, upadá do záchvatů vzteku. V takovém případě žák křičí, slovně napadá své spolužáky i učitele a je obtížné ho vrátit zpět do učebního procesu. Právě hledání a reflektování cest komunikace, které by co nejrychleji vrátili žáka zpět do učebního procesu, bylo mým hlavním cílem pro tuto část akčního výzkumu.



V literatuře jsem se dočetla, že je důležité při práci se žáky se SVP zůstat v klidu, neprobírat incident během záchvatového chování žáka, dát žákovi i sobě čas na zklidnění a celý incident probrat s žákem až po zklidnění (Laver-Bradbury, Thomson, Weeks, Praha, 2016). Tento postup jsem považovala za proveditelný, a tak jsem si ho v první situaci stanovila jako akční plán. Během první situace, ve které jsem žáka během záchvatu důkladně pozorovala, jsem se snažila respektovat kromě akčního plánu i získané informace, jako je např. to, že by asistent pedagoga měl pracovat v souladu s učitelem i to, že je učitel stále ta hlavní autorita ve vyučovacím procesu. Žák na zvolený postup reagoval podle mého názoru dobře. Akční plán splnil svou úlohu, to znamená, že se žák po zhruba 10 minutách zklidnil a byl schopen v kolektivu dále fungovat. Já jsem během celé situace spatřila bod zlomu, který nastal, když jsem se žákem navázala oční kontakt a snížila se na jeho úroveň, dřepla jsem si k němu. Proto jsem před druhou situací akční plán částečně revidovala a oční kontakt do něj zařadila.

Společné pro všechny tři situace byl fakt, že byla žákovi odepřena jeho kýžená výsada. Tento fakt vypovídá o tom, že žák není prozatím schopen akceptovat kompromis a určité společenské normy. Žák J. stejně tak není schopen pochopit, že mohla být situace jinak, než si myslí nebo jak předpokládal. To vše bylo společné pro řešené situace. Myslím si, že tyto žákovy vlastnosti nenapomáhají tomu, aby se žák do třídního kolektivu začlenil. Již nyní je vybírán do družstev mezi posledními. Nikdo s žákem nechce jít ve dvojici. Mají na tom hlavní podíl tyto vlastnosti?

Druhá část výzkumu byla věnovaná žákovi P. V době pozorování chodil žák do čtvrtého ročníku na stejné mimopražské škole jako žák J. Celé pozorování probíhalo z pozice třídní učitelky. Ve třídě je na 20 hodin týdně přítomna i asistentka pedagoga. Žák P. se do třídy přistěhoval v září 2018. Je o 2 roky starší než jeho spolužáci. Trpí poruchou chování ADHD, dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Žák má celkově velmi nízké sebevědomí, které přičítám zejména k jeho věku špatně osvojeným školním dovednostem. Velkým problémem u tohoto žáka kromě neosvojených školních dovedností je fakt, že žák často práci vzdává, aniž by ji dokončil. Následují pak monology o jeho bezcennosti. Toto chování poté znemožňuje rozvoj školních dovedností. Právě proto je hlavním cílem druhé části akčního výzkumu hledání a reflektování účinných cest komunikace za použití podpůrných prostředků, pro zmírnění odmítavého chování žáka a rozvoj jeho učebních dovedností.

V akčním plánu jsem promítla kladný přístup stejně tak jako u předchozího žáka. Dalšími body akčního plánu bylo požadování zopakování zadání a navázání očního kontaktu, pomoc s přečtením zadání a poukázání na silnou stránku žakových schopností. Akční plán byl založen na prvcích uvedených v teoretické části nalezených v odborné literatuře (viz kapitola 4). Při první situaci žák pochyboval o svém kreslířském umu. Kladením vhodných otázek a dodržením akčního plánu jsem vypožadovala, že žáka uklidnilo zopakování kritérií hodnocení. Vzhledem k tomu, že žák v prvním ročníku propadl a z bývalé školy přišel se špatným prospěchem, jsou známky pro žáka častým zdrojem vnitřního neklidu a pochybností o sobě. Ve chvíli, kdy žák zjistil, že většinu kritérií splnil a špatná známka mu tak nehrozí, uklidnil a pracoval dál. To byl signál pro to, vytvořit něco, co žákovi ukáže, jaká kritéria má splnit a která již splnil. Dát mu prostředek k sebeřízení a sebehodnocení. V tuto chvíli jsem se inspirovala zprávou z PPP, ve které je doporučení používat tabulky a přehledy pro práci s tímto žákem. Vytvořila jsem tak s paní asistentkou tabulku, do které si žák může zapsat, co je třeba udělat a pak může nerušeně pracovat. Myslím, že to je dobrá pomůcka i vzhledem k jeho ADHD. ADHD žáci mají často problém s udržetím komplikovanější instrukce. Tím, že si to však žák s pomocí asistentky sepíše, může nerušeně během aktivity pracovat. Pomůcka se v následujících situacích osvědčila. Žák po sepsání dílčích úkolů pracoval téměř bez dopomoci paní asistentky. I to považuji za velký benefit pomůcky, tedy to, že žáka vede k samostatnosti. Tím dostává asistent prostor k tomu, aby mohl v případě potřeby pomoci i jiným žákům.

To, co bylo pro všechny tři situace se žákem P. společné, byly jeho pochybnosti, které byly vyvolané jím samým. Žákovi pochybnosti byly vyvolané samovolně bez předešlého selhání či pochybností spolužáků, paní asistentky nebo mých. To přičítám nejen slabě osvojeným školním dovednostem, či poruchám, ale také působení na žáka v předešlých školních letech. Dalším společným aspektem pozorovaných situací je jednání paní asistentky. Paní asistentka jednala se žákem podle akčního plánu, ale bez jakékoliv interakce během výuky se mnou jako s vyučujícím. Veškerá komunikace probíhala před hodinou anebo po hodině. Pro mě jako učitele, který se snaží být součástí třídního dění, bylo velice těžké celé situace jen pozorovat, aniž bych zasáhla.

Nyní uvažuji o tom, co bylo pro oba žáky společné a naopak odlišné. Oba žáci trpí stejnou poruchou chování ADHD. Mnou řešené problémy jsou však téměř opačné. Žák J.

napadá a pochybuje během svých záchvatů o všech okolo jen ne o sobě. Žák P. naopak klade veškerou „vinu“ a pochybnosti na sebe a to i ve chvílích, kdy k tomu nemá žádný důvod. To, mi přijde jako stěžejní rozdílnost těchto žáků. Dalším rozdílem těchto žáků je fakt, že žák J. je schopen svým chováním během záchvatu vzteku strhnout pozornost všech svých spolužáků na sebe. Tím dostává do obtížné situace asistenta i vyučujícího. Naopak žák P. svým chováním od práce vyruší především sám sebe. To, co je pro oba žáky společné, je úspěšnost kvalitní komunikace, tedy klidného působení asistenta pedagoga na žáka. Oba žáci reagují na kladný přístup a oční kontakt s asistentkou pedagoga dobře. Po rozhovorech založených právě na těchto aspektech jsou oba žáci schopni vrátit se zpět do práce.

Cílem celé praktické části bylo hledání a reflektování účinných cest pomoci asistenta pedagoga u dvou konkrétních žáků trpících poruchou ADHD. Já považuji tento cíl za splněný. Pro validnější výsledek klidného působení asistenta pedagoga, efektivnosti funkčních pomůcek a dalších cest pomoci by bylo zapotřebí více pozorovaných situací. V rámci této práce však více prostoru pro další situace již nebylo.

## Závěr práce

Hlavním cílem mé diplomové práce *Strategie a prostředky práce asistenta při pomoci žákovi při učení* bylo hledání a reflektování účinných cest pomoci asistenta pedagoga. Vzhledem k tomuto cíli jsem se v teoretické části věnovala do hloubky tématu inkluze, na kterou jsem před započatím psaní práce neměla téměř žádný názor. Věnovala jsem se tomuto tématu v takovém rozsahu, abych věděla, co chod heterogenní třídy může ovlivňovat, jaké má inkluze cíle a také i proto, abych si ujasnila, jaké strategie a prostředky práce asistenta pedagoga jsou s inkluzivním vzděláváním v souladu. Dále jsem se také věnovala tématu asistenta pedagoga či žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny tyto kapitoly byly důležité pro následnou praktickou část práce.

Během pozorování jednotlivých žáků jsem vypožadovala, jaké cesty může asistent pedagoga u konkrétních žáků volit a také to, co volbu a efektivitu cest ovlivňuje. Všichni zúčastnění jsou v neustálém procesu, který mohou všechny strany jako je žák, učitel i asistent ovlivňovat. To, zda daná cesta či strategie funguje, se pak projevuje přímo v akci. Za jedny z klíčových cest pomoci asistenta pedagoga považuji pozorování dítěte, permanentní učení se a změnu strategií podle aktuálních potřeb dítěte. Tyto cesty jsou charakteristické i tím, že platí pro každého asistenta pedagoga bez ohledu na to, jací žáci se v heterogenní třídě vyskytují. Obecně si také troufám tvrdit, že volbu vhodných cest ovlivňuje vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem, druh poruchy, kterou žák trpí, osobnost asistenta pedagoga či dostupné prostředky a další.

V praktické části jsem se věnovala hlouběji žákům s poruchou chování ADHD, pro které jsem si stanovila cíl: hledání a reflektování účinných cest pomoci asistenta pedagoga u dvou konkrétních žáků trpících poruchou ADHD. V průběhu pozorování byly jednomu ze žáků kromě ADHD diagnostikovány i poruchy učení. U prvního z žáků jsem řešila záchvatové stavy vyvolané odepřením určité výsady. Zvolila jsem si cestu kvalitní komunikace, založené na klidném přístupu a podpořené očním kontaktem. Tato cesta se ukázala jako efektivní, jelikož žák byl díky ní schopen se vrátit do učebního procesu během několika minut. Během této strategie považuji za klíčovou osobnost asistenta, jelikož se on sám může dostat do velmi stresující situace, ve které musí zachovat klid.

Druhý ze žáků netrpí pouze poruchou chování, ale také poruchami učení. Zejména ty mají podle mého názoru velký vliv na pocit méněcennosti tohoto žáka a s tím i vzdávání práce před jejím dokončením. To byl hlavní z problémů, který jsem u žáka řešila. U tohoto žáka jsem zvolila cestu funkční pomůcky podpořené kvalitní komunikací. Díky této funkční pomůcce navržené mnou a paní asistentkou žáka mohl žák pozorovat svůj progres a tím zažít i úspěch, na který do té doby nebyl zvyklý. Asistent pedagoga je při práci s takovou pomůckou z velké části pozorovatelem, jelikož žák si sám určuje, jak s pomůckou pracovat. Tento fakt podporuje několik aspektů pro správný chod heterogenní třídy. Žáka tato pomůcka vede k samostatnosti, sebeřízení i sebehodnocení. A tím zároveň má asistent dostatek prostoru pro to, aby mohl v případě potřeby pomoci jinému žákovi a tím podpořit heterogenitu třídy. Tento aspekt je velmi důležitý pro naplňování myšlenky inkluzivního vzdělávání a ovlivňuje také jeden z mých závěrů. Tvrdím, že v zájmu asistenta pedagoga není to, že bude svou aktivitu při pomoci žákovi neustále stupňovat. V zájmu asistenta pedagoga by mělo být, aby vedl žáky k samostatnosti.

Tímto výše popsáním jsem se během několika měsíců zabývala. Během výzkumu mě však napadaly další otázky, které by si, dle mého názoru, zasloužily pozornost. Do jaké míry ovlivňují poruchy chování vznik či původ specifických poruch učení? Jak dokáže ovlivnit průběh učení žáka opakovaný neúspěch či úspěch žáka ve školních dovednostech? Jaké další cesty může asistent pedagoga volit, aby podpořil v žákovi samostatnost?

## Zdroje:

- 1) ADAMUS, Petr. *Strategie uplatňované v edukaci žáků s poruchami autistického spektra*. Ostrava: Montanex, 2016, ISBN 978-80-7225-436-1. str.33
- 2) ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k Inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2013, ISBN 978-80-7387- 765-1.
- 3) BEDRNOVÁ, Eva. *Duševní hygiena a sebeřízení*. Praha: Fortuna, 1999, ISBN 80-7168-681-6.
- 4) DROTÁROVÁ, Lucie. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4. str. 76
- 5) HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-3070-7. str.107
- 6) HANÁK, Petr a kol. *METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM NEBO OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, ISBN 978-80-244-4677-6.
- 7) JANKOVÁ, Jana a kol. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ DÍLČÍ ČÁST PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ A OSLABENÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, ISBN 978-80-244-4685-1.
- 8) JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995, ISBN 80-7184-030-0.
- 9) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007, 127 s. ISBN 978-80-903869-1-4
- 10) KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016, ISBN 978-80-88163-12-1. str. 73

- 11) KVĚTOŇOVÁ, Lea; PROUZOVÁ, Regina. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010, ISBN 978-80-7290-472-3.str. 10
- 12) LANG, Greg; BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Po, 1998, ISBN 80-7178-144-4. str.29
- 13) LAVER-BRADBURY, Cathy, Margaret THOMPSON a Anne WEEKS. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1035-1
- 14) LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika. 1.* Praha: Portál s.r.o, 2016, ISBN 978-80-262-1123-5.
- 15) MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; FELCMANOVÁ, Lenka. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015, ISBN 978-80-87456-57-6.
- 16) MICHALOVÁ, Zdeňka; PEŠATOVÁ, Ilona. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-815-1.
- 17) MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP, 2001, ISBN 80-244-0231-9.
- 18) NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2014, ISBN 978-80-903631-9-9.
- 19) NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára; HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014, ISBN 978-80-7290-712-0.
- 20) POL, M. a kol. *Kultura školy: Příspěvek k výzkumu a rozvoji.* Brno: Masarykova univerzita, 2005, ISBN 80-210-3746-6.
- 21) PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7..Praha: Portál, s. r. o., 2013, ISBN 978-80-262-0403-9.

- 22) SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert J.; LANSING, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*: Příručka pro učitele i rodiče. 2..Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-898-2. str. 129
- 23) ŠAUEROVÁ, Markéta; ŠPAČKOVÁ, Klára; NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi*: Komplexní péče o děti se SPUCH. 1..Praha: Grada, 2012, 248. ISBN 978-80-247-4369-1. str. 197
- 24) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2..Praha: Grada, 2016, ISBN 978-80-271-0095-8.
- 25) SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy chování: diagnostika - reedukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 80-736-8238-9.
- 26) ŠMELOVÁ, Eva; SOURALOVÁ, Eva; PETROVÁ, Alena a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, ISBN 978-80-244-4911-1.
- 27) TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je poznat a kdy se obrátit na odborníky*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-503-2. str. 171
- 28) UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1..Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7376-764-0., str. 17
- 29) VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-071-9, str. 9
- 30) ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, Prosinec 2017, ISBN 978-80-88087-15-1. str.12



## Online zdroje

- 1) *Akční plán (Action Plan)* [online]. [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/akcni-plan-action-plan>
- 2) ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA: PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA NEBO VYBRANÝM PSYCHICKÝM ONEMOCNĚNÍM*. 1..Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-zp-pas/metodika-zp-pas.pdf> ISBN 978-80-244-4679-0.
- 3) KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *METODIKA PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA: Při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sociálním znevýhodněním* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-11-24]. ISBN 978-80244-4682-0. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-zp-pas/metodika-zp-pas.pdf>, str. 18
- 4) KOČOVÁ, Hana a Stanislav ŽUČEK. *METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA: PODPORA ZVYŠOVÁNÍ SEBEVĚDOMÍ ŽÁKA* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-03-16]. ISBN 978-80-244-4658-5. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-08/metodika-prurez-08.pdf>
- 5) LOREMAN, Tim. *Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?"* [online]. [cit. 23.9.2018]. Dostupný na WWW: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf>
- 6) *MEZINÁRODNÍ STATISTICKÁ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉM* [online]. 10. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2017 [cit. 2018-11-23]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: [file:///C:/Users/Zanova.Tereza/Downloads/mkn-tabelarni-cast\\_1-1-2018%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Zanova.Tereza/Downloads/mkn-tabelarni-cast_1-1-2018%20(2).pdf)

- 7) MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta ppedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, Elektronická verze. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf> ISBN 978-80-244-4769-8.
- 8) NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2003, 2003, LIII(3), 300-308 [cit. 2019-02-10]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [file:///C:/Users/Zanova.Tereza/Downloads/Pedag\\_2003\\_3\\_05\\_Akni\\_300\\_308%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Zanova.Tereza/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akni_300_308%20(5).pdf)
- 9) NOVÁKOVÁ, Ivana; BARVÍKOVÁ, Jana. *Metodika práce asistenta pedagoga: Při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-zp-sp/metodika-zp-sp.pdf> ISBN 978-80-244-4680
- 10) PAVĚSKOVÁ, Kateřina. *Výhody inkluze v českém školství. O nevýhodách integrace toho bylo napsáno již mnoho. Jak je to s jejími výhodami?* [online]. [cit. 14.8.2018]. Dostupný na WWW: <https://www.profairplay.cz/vyhody-inkluze-v-ceskem-skolstvi-o-nevyhodach-integrace-toho-bylo-napsano-jiz-mnogo-jak-je-to-s-jejimi-vyhodami/>
- 11) RYCHNAVSKÁ, Mária a Darina BAČOVÁ. *Akčný výskum: cesta skvalitňovania pedagogickej praxe* [online]. Bratislava, 2015 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rychnavska\\_bacova\\_akcny\\_vyskum.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rychnavska_bacova_akcny_vyskum.pdf)
- 12) ŠKOLÁKOV. [www.skolakov.eu](http://www.skolakov.eu) [online]. Česká republika [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://skolakov.eu/cesky-jazyk/3-trida/vyjmenovana-slova-pob/prezentace/knihaB.html>
- 13) THE AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fourth edition* [online]. 4. Washington: -, 1994 [cit. 2018-12-08]. ISBN 0-89042-061-0. Dostupné z: <https://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf>

- 14) VALENTA, Milan a kol. Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-12-16]. ISBN 978-80-244-4688-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>

## Legislativní zdroje

- 1) *Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 16. 12. 2018]
- 2) *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů*, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2.8 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- 3) *Nářízení vlády č. 72/2005 Sb., o stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 26.8.2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>
- 4) *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*, 2006 [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 26. 6. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
- 5) *Zákona č. 198/2012 Sb. zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*, 2012 [online] [cit. 26. 6. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-198?citace=1>
- 6) *Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, 2015 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit.20.7.2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

- 7) *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, 2016 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 10.7. 2018]. Dostupné z: <https://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

## **Přílohy:**

### **Příloha 1: Náplň práce asistenta pedagoga pro žáka J.**

# **ZÁKLADNÍ ŠKOLA**

### **Náplň práce asistenta pedagoga pro žáka J.**

- 1) Individuální vedení chlapce při výuce, poskytování časté pozitivní motivace, průběžné zpětné vazby
- 2) Podpora nácviku sociálních dovedností, předcházení afektivnímu a agresivnímu chování
- 3) Dopomoc s organizací pracovního prostředí
- 4) Uplatňování speciálně pedagogických přístupů
- 5) Pomoc při komunikaci s vrstevníky i učitelem
- 6) Zařazování adekvátních stimulačních aktivit
- 7) Pomoc při motivaci žáka
- 8) Spolupráce s třídní učitelkou a s rodiči žáka
- 9) Podíl na vypracování a realizaci IVP
- 10) Zajištění aktivit žáka při relaxačních přestávkách
- 11) Provádění cviků pro rozvoj a koordinaci hrubé a jemné motoriky
- 12) Pomoc při vytváření didaktických pomůcek
- 13) Podílení se na integraci žáka do kolektivu
- 14) Pomoc při práci s kompenzačními a výukovými pomůckami
- 15) Sledování únavy žáka a reakce na tuto situaci vhodnými činnostmi
- 16) Spolupráce AP s rodiči
- 17) Spolupráce na vedení kompletní dokumentace
- 18) Podpora při trénování koncentrace pozornosti

## **Příloha 2: Rozhovor se školní psycholožkou:**

### **1) Jak na Vás žák J. působí?**

Žák J. na mě působí od první třídy velmi rozporuplně. Na jedné straně vidím, že to je dítě, které vždy poděkuje, pozdraví, poprosí, a kdyby mohl, tak vám snese modré z nebe. Na druhé straně ale vím, že se tento žák dokáže rozčilit z maličkosti natolik, že je nebezpečný nejen sám sobě ale i pro okolí.

### **2) Myslíte si, že je v silách asistenta pedagoga u tohoto žáka záchvatové stavy eliminovat?**

Bohužel, myslím si, že jsme u tohoto žáka vyzkoušeli takřka všechny dostupné prostředky k předejití jeho záchvatů a výsledky nebyly nikterak validní. Tento žák bojuje podle mého názoru s tím, že náhlý nával vzteku je tzv. „silnější“. Dokud nepřijde dostatečná podpora i z domácího prostředí, tak můžeme jen doufat, že svými záchvaty nebude ohrožovat ani sebe ani své spolužáky, potažmo učitele a asistenty. Je zapotřebí se spíše zaměřit na to, jak žáka ochránit před sebepoškozováním a jak ho co nejrychleji vrátit zpět do reality.

### **3) Myslíte si, že podpora rodiny není dostatečná?**

Je velmi obtížné hodnotit podporu rodičů, když jsem se s nimi viděla jen párkrát. Z rozhovorů však jasně vyplynulo, že žák nemá doma jasně daný režim a pravidla, která by musel dodržovat. To je jeden ze základních problémů. Zásada při práci se žáky s poruchou chování je, vést dítě k určitému režimu a dodržování pravidel. Pokud toto žák z domova nezná, tak je pro něj velmi obtížné taková pravidla dodržovat ve školním prostředí. Rodiče také razantně odmítli doporučení medikace žáka s tím, že do něj nechťejí „cpát“ chemii. To se posuzuje ještě obtížněji, ale pravdou je, že dnes existuje i spousta přírodních preparátů. Doporučovala jsem také rodičům čaj z meduňky a omezení sladkostí u žáka. Maminka však reagovala na mé doporučení se slovy, že mají ještě malou holčičku, která má sladkosti ráda a že nemá to srdce J. ve sladkostech omezovat.

**4) Je něco, co byste mi jako asistentovy při záchvatu tohoto žáka doporučila?**

Doporučovala bych zachovat především klid. Tento žák je pro mne specifický i tím, že je schopen při diskuzi sám sebe dostávat do hlubšího a hlubšího záchvatového stavu. Dalo by se říci, že „vytáčí sám sebe“. Je to způsobeno především pocitem křivdy, který je přítomen u valné většiny záchvatových stavů tohoto žáka. Proto bych asistentovi doporučila, aby zachoval klid, s žákem nediskutoval, dostal žáka do bezpečné vzdálenosti od jeho spolužáků a počkal, až se žák uklidní. Až poté bych s žákem situaci probrala. Nebála bych se však okamžitě zakročit ve chvílích, kdy si žák začne trhat vlasy či se jinak sebepoškozovat.

## Příloha 3 – Pracovní list ze situace č. 2

1) Vystřihni obrázky a nalep je podle pořadí do sešitu.



2) Napiš vedle obrázků vyjmenované slovo po B, které k obrázku patří.

Obyvatel, být, bydlet, Přibyslav, dobytek, kobyla, býk, bystrý, bylina, nábytek, byt, příbytek, obyčej

3) K prvním třem vyjmenovaným slovům (být, bydlet, obyvatel) najdi v textu slovo příbuzné.

Bludička je čarovná bytost. Její bydliště je neznámé. Bludičky můžeme spatřit za úplňku při obývání lesa.

<sup>1</sup> Zdroj: [http://skolakov3b.sweb.cz/index.php?dir=vyjmenovana\\_slova\\_po\\_B%2FVS-B1%2F](http://skolakov3b.sweb.cz/index.php?dir=vyjmenovana_slova_po_B%2FVS-B1%2F)



### Příloha 4 – Tabulka vyplněná žákem při situaci č. 3

Co se hodnotí – co mám za úkol?	Splnil jsem
Snaha	<input checked="" type="checkbox"/>
Dokončení úkolu	<input checked="" type="checkbox"/>
Kontrola	<input checked="" type="checkbox"/>
vyplňovat	<input checked="" type="checkbox"/>
nalepít	<input checked="" type="checkbox"/>
popsat	<input checked="" type="checkbox"/>
nakreslit leavay	<input checked="" type="checkbox"/>